

## Tilburg University

### Taalvaardigheid en schoolsucces

Kerkhoff, Anna Josephina Maria

*Publication date:*  
1988

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
Kerkhoff, A. J. M. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces*. [, Tilburg University]. Swets & Zeitlinger.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.


# Taalvaardigheid en schoolsucces

Anne Kerkhoff



## TAALVAARDIGHEID EN SCHOOLSUCCESS

De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands  
en schoolsucces bij allochtone en autochtone leerlingen  
aan het einde van de basisschool



Cip gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag

Kerkhoff, Anna Josepha Maria

Taalvaardigheid en schoolsucces: de relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basis-school/Anna Josepha Maria Kerkhoff. Amsterdam[etc.]: Swets & Zeitlinger

Ook verschenen in handelseditie: Amsterdam[etc.]: Swets & Zeitlinger, 1988.-

Proefschrift Tilburg. - Met lit. opg. - Met samenvatting in het Engels.

ISBN 90-265-0960-X

SISO 493.31

UDC [803.931-07:371.26]-054.62+[803.931-07:371.26]-054.5(043.3)

NUGI 941

Trefw: taalvaardigheid en schoolsucces; allochtone groepen/ taalvaardigheid en schoolsucces; autochtone groepen.

*Omslag ontwerp: R. Molthoff*

*Omslagdruk: Casparie, IJsselstein*

*Druk: Offsetdrukkerij Kanters B.V., Alblisserdam*

*© Copyright 1988 Swets & Zeitlinger B.V.*

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974 St.b.351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN 90 265 0960 X

NUGI 941



# TAALVAARDIGHEID EN SCHOOLSUCCESS

## PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Katholieke Universiteit Brabant,  
op gezag van de rector magnificus,  
prof. dr. R.A. de Moor,  
in het openbaar te verdedigen  
ten overstaan van een  
door het college van dekanen  
aangewezen commissie  
in de aula van de Universiteit  
op  
vrijdag 11 november 1988  
te 14.15 uur

door

**Anna Josephina Maria Kerkhoff**

geboren te Swalmen

Katholieke Universiteit Brabant	
Bandnummer	958093
Signatuur	395 D 8

801.276.6(492)

Promotor  
Assistent-promotor

Prof. dr. G. Extra  
Dr. T. Vallen



# INHOUDSOPGAVE

Voorwoord

i-iv

## 1 ONGELIJKE ONDERWIJSKANSEN

1.1 De onderwijspositie van etnische minderheidsgroepen	1
1.2 De onderwijspositie van autochtone minderheidsgroepen	6
1.3 Onderzoek en beleid inzake autochtone minderheidsgroepen in het onderwijs	8
1.4 De geschiedenis herhaalt zich: onderzoek en beleid inzake etnische minderheidsgroepen in het onderwijs	14

## 2 TAALVAARDIGHEID EN ONDERWIJSKANSEN

2.1 Inleiding	23
2.2 Taalvaardigheid en onderwijskansen	23 x
2.2.1 Taalvaardigheid en onderwijskansen van autochtonen	24
2.2.1.1 Het Kerkrade-project	25
2.2.1.2 Het Gennep-project	28
2.2.2 Taalvaardigheid en onderwijskansen van allochtonen	29
2.2.2.1 De drempelhypothese en wederzijdse af- hankelijkheid	31 x
2.2.2.2 'BICS', 'CALP' en 'CUP'	34
2.2.2.3 Een theoretisch raamwerk	35
2.2.2.4 Reacties op de opvattingen van Cummins	36
2.3 Taalvaardigheid, sociaal milieu en onderwijskansen	38 x

### 3 VRAAGSTELLING, OPZET EN INFORMANTEN

3.1	Vraagstelling	45
3.2	Onderzoekopzet en analyse-methodes	46
3.3	De informanten	47
3.3.1	Leerlingenmerken	47
3.3.2	Schoolkenmerken en kenmerken van de onderwijsleer-situatie	51
3.4	De instrumenten	56
3.4.1	De operationalisering van 'schoolsucces'	57
3.4.1.1	Doorstroomadviezen	58
3.4.1.2	Schoolrapporten	58
3.4.1.3	Vragenlijsten	60
3.4.2	De operationalisering van taalvaardigheid	61
3.4.3	De operationalisering van taalattitudes	68

### 4 SCHOOLSUCCES

4.1	Doorstroomadviezen	71
4.1.1	Doorstroomadviezen en taalachtergrond	72
4.1.2	Doorstroomadviezen en sociaal-economisch milieu	76
4.2	Vragenlijsten	79
4.2.1	Betrouwbaarheid	79
4.2.2	Schoolprestaties bij verschillende vakken	80
4.2.3	De samenhang tussen verschillende vakken	81
4.3	Schoolrapporten	85
4.3.1	Betrouwbaarheid	85
4.3.2	Schoolprestaties bij verschillende vakken	86
4.3.3	De samenhang tussen verschillende vakken	87
4.4	De samenhang tussen doorstroomadviezen, schoolrapporten en sociaal-economisch milieu	89
4.5	Conclusies	92

### 5 GLOBALE MATEN VOOR TAALVAARDIGHEID

5.1	Indirecte integratieve taaltoetsen	97
5.2	De constructie en afname van de indirecte integratieve taaltoetsen	100
5.3	Scoring	101
5.4	Betrouwbaarheden en relaties tussen de verschillende toetsen	102
5.5	Scores van verschillende groepen leerlingen	104
5.6	De relatie tussen globale taalvaardigheden en schoolsucces	106
5.7	Conclusies	110



## 6 ASPECTEN VAN TAALVAARDIGHEID

6.1	Woordenschat	117
6.1.1	Dataverzameling	120
6.1.1.1	Formele woordenschattoetsen	120
6.1.1.2	Woordassociatie-taken	122
6.1.1.3	'Spontane' mondelinge taaldata	126
6.1.1.4	'Spontane' schriftelijke taaldata	127
6.1.2	Resultaten	128
6.1.2.1	De woordenschattoets	128
6.1.2.2	De woordassociatie-taak	131
6.1.2.3	Lexicale rijkdom in 'spontane' taaldata	136
6.2	Kenmerken van schrijfvaardigheid	144
6.2.1	Dataverzameling en data-analyse	144
6.2.2	Resultaten	147
6.3	Metalinguïstische vaardigheden	152
6.3.1	De interlineaire toets	153
6.3.2	Monitor-verschijnselen	155
6.4	Conclusies	162

## 7 TAALATTITUDES EN TAALVAARDIGHEID

7.1	Inleiding	163
7.2	De matched-guise-procedure	163
7.3	De vragenlijsten	171
7.3.1	De vragenlijst: deel A	171
7.3.2	De vragenlijst: deel B	173
7.4	De relatie tussen taalattitudes en taalvaardigheid	177
7.5	Conclusies	181

## 8 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

189

Bibliografie	197
--------------	-----

Bijlagen	215
----------	-----

Summary	233
---------	-----

## VOORWOORD

*"Een onbelemmerde doorstroming van hiervoor geschikte scholieren naar het v.h.m.o. en het h.o. is (...) niet alleen vanuit het oogpunt van sociale rechtvaardigheid, maar ook gezien het beginsel van sociale doelmatigheid in hoge mate gewenst."*

Met deze uitspraak gaf Van Heek (1968:15) de kern weer van de gedachten die hebben geleid tot zijn 'Talentenproject' en tot een hele reeks van daarna uitgevoerde studies naar de achtergronden van de ongelijke onderwijskansen van kinderen uit verschillende sociaal-economische milieus. Het citaat is opnieuw actueel wanneer het gaat om de onderwijskansen van kinderen uit etnische minderheidsgroepen.

Veel van de recent naar Nederland gekomen migranten nemen in de Nederlandse samenleving een ongunstige positie in. De achterstandspositie van de migranten komt onder meer tot uitdrukking in hun slechte positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt en in geringe electorale mogelijkheden.

Sommigen achten het echter voorbarig om nu reeds te spreken van etnische **minderheden**. Volgens Van den Berg-Eldering (1986:152) zal pas aan het einde van de schoolloopbaan van de tweede generatie migrantenkinderen blijken of de migrantengroepen minderheden zijn geworden, in die zin dat er in het onderwijs een structurele etnische gelaagdheid is opgetreden. Ook Tennekes (1986) betoogt dat de term 'etnische minderheidsgroepen' nog niet van toepassing is op recent naar Nederland gekomen migrantengroeperingen. Volgens hem is er pas sprake van minderheden wanneer de recent geïmmigreerden min of meer duurzaam een positie van achterstelling innemen. Zolang er nog geen 'minderheidsvorming' is opgetreden, kunnen de betrokken groepen volgens Tennekes beter als 'etnische groeperingen' worden gekarakteriseerd.



De kans dat er 'minderheidsvorming' zal gaan optreden, is echter groot. Voor sommige etnische groeperingen, zoals Molukkers en Chinezen, geldt dat minderheidsvorming reeds tot stand is gekomen. Anderen, zoals Turken en Marokkanen, verkeren sinds hun entree in Nederland in een dusdanige achterstandspositie, dat het proces van minderheidsvorming waarschijnlijk niet meer te stuiten is. De term 'etnische minderheden' lijkt nu reeds op hen van toepassing.

Bij het opheffen van de bestaande achterstandspositie van etnische minderheidsgroepen zal het onderwijs een vooraanstaande rol moeten spelen. Om te komen tot **"... volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren in de Nederlandse samenleving ..."** (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981:6) is een goede scholing immers onontbeerlijk.

Uit de positie die allochtone leerlingen in het onderwijs innemen, blijkt dat het bereiken van de hierboven aangehaalde doelstelling van het regeringsbeleid ten aanzien van etnische minderheidsgroepen nog niet in zicht is. De achterstandssituatie van migranten komt in de eerste plaats naar voren uit het feit dat schoolgaande kinderen en volwassenen over het algemeen deelnemen aan de laagst gewaardeerde vormen van onderwijs. Daarnaast blijkt de gedepriveerde positie van veel etnische groeperingen ook uit het feit dat zij weinig invloed kunnen uitoefenen op de inhoud en de vorm van het onderwijs. Etnische groeperingen zijn ondervertegenwoordigd in schoolbesturen, medezeggenschapsraden en al die organisaties die zich bezighouden met onderzoek naar en begeleiding van het onderwijs. De positie van onderwijsgevendende afkomstig zijn uit etnische groeperingen is bovendien ronduit slecht, zoals onder andere naar voren komt uit hun slechte rechtspositie en gebrekkige arbeidsomstandigheden (ABOP 1987).

Algemeen wordt verondersteld dat een onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal de belangrijkste oorzaak vormt voor de slechte onderwijspositie van etnische groeperingen. Tal van onderzoeksresultaten bevestigen die hypothese. Veel migranten die zich op latere leeftijd in Nederland hebben gevestigd, blijken de Nederlandse taal gebrekkig te beheersen. Over de Nederlandse taalvaardigheid en het schoolsucces van leden van etnische groepen die in Nederland geboren zijn, is echter nog weinig bekend. Inzicht in de onderwijssituatie van in Nederland geboren leden van etnische groepen is noodzakelijk om in onderwijsbeleid en onderwijspraktijk vroegtijdig te kunnen anticiperen op de dreigende bestending van bestaande achterstandssituaties.

Het streven naar een volwaardige onderwijspositie voor leden van etnische groeperingen is daarbij niet alleen vanuit het rechtvaardigheidsbeginsel van groot belang, maar ook vanuit het oogpunt van doelmatigheid. De ervaringen die in het verleden zijn opgedaan in de talloze projecten die zijn uitgevoerd ten behoeve van het verbeteren van de situatie waarin veel migranten verkeren, maken duidelijk dat voor de emancipatie van etnische minderheidsgroepen de inbreng van goed opgeleide en ter zake kundige leden van die groepen onmisbaar is. Zonder goed opgeleide vertegenwoordigers van etnische groeperingen die maatschappelijke sleutelposities

innemen, zal emancipatie van etnische minderheidsgroepen moeilijk, en waarschijnlijk onhaalbaar blijken.

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de relatie tussen de taalvaardigheid in het Nederlands van in Nederland geboren basisschoolleerlingen uit verschillende etnische groepen en hun schoolsucces. Daarbij worden gegevens over de onderwijspositie van allochtone basisschoolleerlingen vergeleken met soortgelijke gegevens over autochtone klasgenoten. Centraal staat de vraag in hoeverre de onderwijsresultaten van basisschoolleerlingen samenhangen met hun beheersing van de Nederlandse standaardtaal.

In de eerste drie hoofdstukken worden de achtergronden van het onderzoek nader uitgewerkt. Hoofdstuk 1 bevat een beknopte beschrijving van onderzoek naar de positie die etnische minderheidsgroepen in het Nederlandse onderwijs innemen. Daarnaast wordt ingegaan op ontwikkelingen en theorievorming binnen het Nederlandse schoolloopbanenonderzoek. In Hoofdstuk 2 wordt aandacht besteed aan onderzoek naar en theorievorming over de rol die taalvariatie speelt in het onderwijs. Een beschrijving van de vraagstelling van het onderzoek, de onderzoeksopzet en de betrokken informanten volgt in Hoofdstuk 3.

In de volgende vier hoofdstukken worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd. De onderwijsresultaten van de leerlingen komen aan de orde in Hoofdstuk 4. Tevens wordt daarin nagegaan hoe de oordelen van leerkrachten over verschillende vaardigheden van hun leerlingen samenhangen met de doorstroomadviezen die deze kinderen aan het einde van de lagere school krijgen. In hoofdstuk 5 en 6 worden de verzamelde gegevens over de taalvaardigheid in het Nederlands van de onderzochte leerlingen besproken. Hoofdstuk 5 behandelt de resultaten die de onderzochte leerlingen behalen op een aantal globale indirecte taaltoetsen. In Hoofdstuk 6 komen een aantal specifieke aspecten van die taalvaardigheid aan de orde. Hoofdstuk 7 is gewijd aan de taalattitudes van allochtone en autochtone kinderen. Deze worden in verband gebracht met hun taalvaardigheid in het Nederlands. De hoofdstukken 4 tot en met 7 worden elk afgesloten met een paragraaf waarin conclusies met betrekking tot de in elk afzonderlijk hoofdstuk beschreven onderzoeksresultaten worden gepresenteerd.

In Hoofdstuk 8 worden tenslotte de voornaamste conclusies van de verschillende hoofdstukken samengevat, en wordt een aantal aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

Met de uitvoering van het onderhavige onderzoek werd in 1983 gestart aan de Katholieke Universiteit Brabant. In het jaar voorafgaand aan de startdatum werd een vooronderzoek verricht, waarvan verslag wordt gedaan in Vallen, Kerkhoff en Molony (1982) en Kerkhoff en Vallen (1984).

De bijdrage die Ton Vallen aan het onderzoek heeft geleverd, is niet tot het vooronderzoek beperkt gebleven. Als projectleider en assistent-promotor was hij nauw betrokken bij de opzet en uitvoering van het onderzoek waarvan in dit



proefschrift verslag wordt gedaan. Zijn deskundige en stimulerende begeleiding heb ik bijzonder gewaardeerd. Ik ben hem daarvoor veel dank verschuldigd.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar Guus Extra, mijn promotor. De besprekingen die hij in de verschillende fasen van het onderzoek samen met Ton Vallen met mij voerde, waren leerzaam en enthousiasmerend. Zeer erkentelijk ben ik verder Roeland van Hout. Niet alleen zijn methodologische adviezen, maar ook zijn grote deskundigheid met betrekking tot andere aspecten van dit onderzoek waren onmisbaar.

Nog veel meer personen hebben een bijdrage geleverd aan de totstandkoming van dit boek. Slechts een aantal van hen kan hier genoemd worden.

Zonder de leerkrachten die bereid waren hun medewerking te verlenen, had dit onderzoek niet uitgevoerd kunnen worden. Graag wil ik de namen van de betrokken docenten noemen: Rob Adank, Piet Blik, Walter van Brakel, Guido Bruijns, Anja Brabers, Hans van der Dries, Jos Figlarek, Ans Groenland, Pierre van Helderer, Evert Kok en Rien de Rooij. Zij hebben mij geleerd dat wetenschappelijk onderzoek slechts zijdelings een bijdrage kan leveren aan het realiseren van gelijke onderwijskansen.

De student-assistenten die bij het onderzoek betrokken waren, wil ik graag bedanken voor het vele werk dat zij hebben verzet: Marja Coenen, Marcel van Dommelen, Johan van Gurp, Annette Hurkmans, Sjoukje van der Kolk en Marli Tijssen.

Ook Mariëtte Deenen, Lucie Huiskens en Hans Paijmans dienen op deze plaats bedankt te worden. Mariëtte verzorgde de lay-out van dit proefschrift. Lucie Huiskens schreef de programma's met behulp waarvan de verzamelde spontane taaldata geanalyseerd werden. Hans Paijmans wordt bedankt voor de wijze waarop hij steeds bereid was mij opgewekt terzijde te staan als de tekstverwerkende apparatuur het liet afweten.

De meeste dank gaat uiteraard uit naar de kinderen die aan het onderzoek hebben meegewerkt.

## Hoofdstuk 1

# ONGELIJKE ONDERWIJSKANSEN

### 1.1 De onderwijspositie van etnische minderheidsgroepen

Het schoolsucces van kinderen uit etnische minderheidsgroepen is kleiner dan dat van kinderen die tot de autochtone meerderheid behoren. Duidelijke gegevens daarover worden jaarlijks gepresenteerd door het Centraal Bureau voor de Statistiek.

		LBO	AVO	MBO	HBO	WO
Autochtone Nederlanders	(n=1691398)	20.0	46.3	16.1	8.6	9.0
Allochtonen,	(n= 48459)	39.4	42.2	6.6	4.6	7.2
waaronder:						
EEG-landen	(n= 14610)	19.5	52.2	9.0	7.6	11.7
Rest van Europa	(n= 15692)	50.9	37.2	5.9	3.1	2.9
waaronder:						
- Turkije	(n= 13838)	55.6	35.7	6.0	1.7	1.0
- rest	(n= 1853)	16.0	47.9	5.1	13.7	17.3
Afrika	(n= 10987)	62.5	30.6	4.2	1.0	1.7
waaronder:						
- Marokko	(n= 10112)	63.9	30.9	4.0	0.7	0.5
- rest	(n= 875)	46.9	27.0	5.5	4.6	16.0
Noord-Amerika	(n= 1217)	7.8	56.9	4.1	10.5	20.7
Midden- en Zuid-Amerika	(n= 695)	23.2	43.9	4.9	12.9	15.1
Azië	(n= 4571)	23.4	48.3	7.3	5.8	15.2
Oceanië en rest	(n= 687)	14.0	60.0	10.9	4.3	10.8

Tabel 1.1 *Percentuele verdeling van autochtone en allochtone leerlingen over verschillende typen secundair en tertiair onderwijs in het schooljaar 1985-1986 (bron: CBS 1987).*



In Tabel 1.1 wordt de verdeling van leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit over de verschillende typen van vervolgonderwijs weergegeven, zoals die kan worden afgeleid uit de gegevens die het CBS verstrekt met betrekking tot het schooljaar 1985-1986 (CBS 1987).

Uit Tabel 1.1 komt naar voren dat de verschillende groepen, die hier globaal zijn onderscheiden, op zeer ongelijke wijze verdeeld zijn over de verschillende typen van secundair en tertiair onderwijs die Nederland kent. Deze variatie kan voor een deel verklaard worden vanuit de uiteenlopende achtergronden van de betrokken leerlingen. Dat studenten afkomstig uit Azië, Afrika (met uitzondering van Marokko), de EEG-landen en Noord-, Midden- en Zuid-Amerika relatief sterk vertegenwoordigd zijn in het Hoger Beroepsonderwijs en het Wetenschappelijk Onderwijs, hangt samen met het feit dat velen van hen hun vooropleiding in het land van herkomst hebben genoten en speciaal voor de betreffende vervolgopleidingen naar Nederland zijn gekomen. De grote verschillen in deelname aan het Lager Beroepsonderwijs (LBO) en het Algemeen Voortgezet Onderwijs (AVO), d.w.z. die vormen van vervolgonderwijs die direct aansluiten bij het basisonderwijs, kunnen echter niet op die manier verklaard worden.

De verdeling van de onderscheiden groepen over AVO en LBO wordt nogmaals gepresenteerd in Tabel 1.2. De verhoudingen waarin de groepen in LBO en AVO vertegenwoordigd zijn, zijn in deze tabel berekend op basis van het aantal leerlingen dat in het schooljaar 1985/1986 één van deze twee typen voortgezet onderwijs volgde.

		LBO	AVO
Autochtone Nederlanders	(n = 1121153)	30.2	69.8
Allochtonen,	(n = 39573)	48.4	51.6
waaronder:			
EEG-landen	(n = 10480)	27.2	73.8
Rest van Europa	(n = 13821)	57.8	42.2
waaronder:			
- Turkije	(n = 12638)	60.9	39.1
- rest	(n = 1183)	25.0	75.0
Afrika	(n = 10233)	67.2	32.8
waaronder:			
- Marokko	(n = 9587)	67.4	32.6
- rest	(n = 646)	63.5	36.5
Noord-Amerika	(n = 787)	12.1	87.9
Midden- en Zuid-Amerika	(n = 466)	34.5	65.5
Azië	(n = 3278)	32.7	67.3
Oceanië en rest	(n = 508)	18.9	81.1

Tabel 1.2 *Percentuele verdeling van autochtone en allochtone leerlingen over LBO en AVO in het schooljaar 1985-1986 (bron: CBS 1987).*

Vooraf Turken en Afrikanen, waaronder met name Marokkanen, blijken oververtegenwoordigd te zijn in de verschillende vormen van Lager Beroepsonderwijs en ondervertegenwoordigd in het Algemeen Voortgezet Onderwijs. Hoewel het CBS geen cijfers verstrekt met betrekking tot leerlingen van ex-koloniale afkomst, omdat zij vaak statenloos zijn of in het bezit van de Nederlandse nationaliteit, kan uit andere bronnen worden afgeleid dat hetzelfde geldt voor Surinamers en Molukkers (Molony en Pechler 1982, Van Boxtel en Van der Linden 1985, Koot e.a. 1985, Hooft 1987). In de meeste gevallen worden gegevens over het schoolsucces van deze twee groepen afgeleid uit de adviezen die schoolhoofden aan het einde van de basisschool geven met betrekking tot de keuze voor voortgezet onderwijs.

Doorstroomadviezen kunnen beschouwd worden als een goede indicatie voor het schoolsucces van leerlingen: in bijna alle gevallen wordt het advies van het schoolhoofd opgevolgd. Bovendien blijkt er binnen het voortgezet onderwijs zeer weinig 'verticale doorstroming' plaats te vinden: na een start in een bepaald type vervolgonderwijs stappen leerlingen zelden naar een ander schooltype over (Van Boxtel en Van der Linden 1985). Voor de schoolloopbanen van allochtone basisschoolleerlingen lijkt dan ook te gelden wat Van Heek in 1968 constateerde met betrekking tot de schoolloopbanen van (autochtone) arbeiderskinderen:

*"Reeds bij de overgang van de lagere school naar de middelbare school krijgt het arbeidersmilieu een achterstand die niet meer ingehaald kan worden."* (Van Heek 1968:24-25).

Koot e.a. (1985) vergelijken de 'doorstroomadviezen' van Surinaamse leerlingen, afkomstig van acht scholen in Den Haag, Amsterdam en Zoetermeer, met de adviezen die schoolhoofden geven aan leerlingen uit andere etnische groepen. Surinamers en Antillianen blijken vaker dan Nederlanders een LBO-advies te krijgen. Opmerkelijk is dat de Surinaamse leerlingen in het onderzoek van Koot e.a. nog minder 'gunstige' adviezen krijgen dan hun Mediterrane klasgenoten. Mediterraneanen krijgen volgens Koot e.a. minder LBO-adviezen dan Hindoestanen en bovendien relatief veel HAVO/VWO-adviezen. Uit tal van andere bronnen blijkt echter dat Surinamers in het onderwijs een middenpositie innemen tussen enerzijds Turken en Marokkanen, wier positie verreweg het ongunstigst is, en anderzijds autochtone Nederlanders (De Jong en Masson 1980, De Jong en Van der Tas 1982, Van Heugten 1983, De Jong 1987).

De positie van Molukse leerlingen is vergelijkbaar met die van de Surinamers: minder gunstig dan die van autochtone Nederlanders maar wat beter dan die van Turken en Marokkanen (Van Amersfoort 1974, Zwart 1981, Molony en Pechler 1982, Van Esch 1983).

Het beeld van de positie van de verschillende etnische groepen in het Nederlandse voortgezet onderwijs kan verder genuanceerd worden wanneer er een onderscheid



wordt gemaakt tussen de verschillende vormen van Algemeen Voortgezet Onderwijs. Uit publikaties waarin dat onderscheid gemaakt wordt, komt naar voren dat zowel voor Turken en Marokkanen als voor Surinamers en Molukkers geldt dat, wanneer er sprake is van AVO, dat doorgaans MAVO betreft. Autochtone Nederlanders stromen in verhouding veel vaker door naar scholen voor HAVO of VWO (Van Esch 1983).

Behalve de onevenredig grote deelname van met name Turken, Marokkanen, Surinamers en Molukkers aan de laagste vormen van voortgezet onderwijs, bestaan er veel andere gegevens die erop wijzen dat er in het Nederlandse onderwijs nog geen sprake is van gelijke kansen voor leden van verschillende etnische groepen. Daarop wijzen bijvoorbeeld ook de gegevens met betrekking tot de vertegenwoordiging van allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs. Uit verschillende bronnen komt naar voren dat het aantal leerlingen van met name Surinaamse, Turkse en Marokkaanse afkomst dat verwezen wordt naar een van de verschillende vormen van het speciaal onderwijs (LOM-, MLK- en ZMLK-scholen), de laatste jaren groeit (Wijnstra 1984, 1986).

Daarnaast zijn er de gegevens over schoolverzuim van sommige etnische groepen. Het is van belang daarbij een onderscheid te maken tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs en basisschoolleerlingen. Van Esch (1983) komt tot de conclusie dat allochtone basisschoolleerlingen over het algemeen weinig verzuimen. Alleen Turken verzuimen wat vaker dan andere leerlingen. In het voortgezet onderwijs is de situatie echter anders. Uit De Jong en Van der Tas (1982) komt naar voren dat vooral Turken en Marokkanen relatief vaak verzuimen. De Jong en van der Tas schatten het percentage Turkse en Marokkaanse meisjes dat op een willekeurige schooldag in de klas zit op 30 à 40 procent. Ook Brassé e.a. (1983) komen tot de conclusie dat er bij Turkse en Marokkaanse jongeren sprake is van vrij ernstige leerplichtontduiking: 34 procent van de allochtone jongeren die bij hun onderzoek zijn betrokken, ging op leerplichtige leeftijd niet meer naar school. Het 'ontduikingspercentage' blijkt bij Turken hoger te liggen dan bij Marokkanen en bij meisjes hoger dan bij jongens. Hooft (1987) presenteert gegevens waaruit blijkt dat een derde van de Turkse en Marokkaanse meisjes in Amsterdam na het voltooien van de lagere school niet wordt ingeschreven bij een school voor voortgezet onderwijs. Brassé e.a. (1983) voeren de leerplichtontduiking voor een deel terug op de overgangsproblemen waarmee jongeren die op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen, te kampen hebben. Het is zeer goed mogelijk dat het verschil tussen de mate van verzuim in het basisonderwijs en die in het voortgezet onderwijs daar eveneens mee samenhangt. Leerplichtontduiking schijnt bij Surinaamse en Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs niet méér voor te komen dan bij hun autochtone Nederlandse klasgenoten.

Van Boxtel en Van der Linden (1985) tenslotte laten zien dat Turken en Marokkanen veel vaker dan autochtone leerlingen het voortgezet onderwijs verlaten zonder een diploma behaald te hebben.

De bovenstaande gegevens illustreren de ongunstige positie die sommige etnische minderheidsgroepen in het Nederlandse onderwijs innemen. Ze hebben dan ook geleid tot een groeiende aandacht van onderzoekers voor de problematiek van allochtone leerlingen in het onderwijs.

Uit een aantal onderzoeken komt naar voren dat de ongunstige onderwijsresultaten van allochtone leerlingen samenhangen met het feit dat velen van hen pas op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen. Zo merken Brassé e.a. (1983) op dat vooral leerlingen die na hun twaalfde jaar in Nederland zijn aangekomen, hun schoolloopbaan zelden met een diploma afsluiten. Van Esch (1983) vindt een relatie tussen het schoolkeuzeadvies dat allochtone basisschoolleerlingen aan het einde van de basisschool krijgen en de lengte van hun verblijf in Nederland: 5.66% van de variantie in het schoolkeuzeadvies kan verklaard worden door de factor 'verblijfsduur'. Kruger-Nagelkerken (1985) komt op basis van haar onderzoek in een oude Rotterdamse stadswijk tot de conclusie dat allochtone leerlingen (met uitzondering van Surinamers) die vier à zes jaar op een Nederlandse school hebben gezeten, vaker doorstromen naar AVO dan leerlingen die minder lang in het Nederlandse onderwijs hebben verbleven. Van Boxtel en Van der Linden (1985) vinden een dergelijke tendens ook bij Surinamers: zowel voor de door hen onderzochte Turkse en Marokkaanse jongeren als voor jongeren van Surinaamse herkomst geldt dat het in het Nederlandse onderwijs behaalde kwalificatieniveau hoger is naarmate men op jongere leeftijd naar Nederland is gekomen. Dergelijke gegevens worden ook gepresenteerd door Van Geel e.a. (1985) en Hooft (1987).

Het is verleidelijk om op basis van dergelijke onderzoeksresultaten aan te nemen dat de discrepanties tussen de onderwijsresultaten van allochtone en autochtone leerlingen 'vanzelf' zullen verdwijnen wanneer allochtonen eenmaal in Nederland zullen zijn geboren en getogen. Uit allerlei bronnen, waarbij met name gegevens omtrent de onderwijspositie van Molukse leerlingen een rol spelen, blijkt echter dat dat niet het geval zal zijn. Ook Van Esch (1983:39) wijst er nadrukkelijk op dat de door hem verzamelde gegevens zo'n conclusie geenszins rechtvaardigen:

*"(...), het gaat hier immers uitsluitend om verklaringen van variantie binnen de groep allochtonen die gemiddeld aanzienlijk minder presteren dan autochtonen."*

Van Esch pleit voor onderzoek naar de manier waarop de onderwijsprestaties van allochtone onderinstromers, dat wil zeggen kinderen die hun gehele schoolloopbaan op Nederlandse scholen hebben gezeten, zich ontwikkelen. Ook Buster e.a. (1985:87-88) houden een pleidooi voor schoolloopbanenonderzoek bij deze groep allochtonen, die in de toekomst nog sterk zal groeien:

*"Juist in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid is het van belang hoe de onderwijsloopbanen van allochtone leerlingen zich -in een ook voor de scholen en leerkrachten meer gestabiliseerde situatie- zullen verhouden tot*



*die van autochtone leerlingen. Onderzoek waarin deze loopbanen worden vergeleken kan een behoorlijke schatting opleveren van de prestaties en problemen van allochtone leerlingen in de basisschool."*

Bij de uitvoering van dergelijk onderzoek zou volgens Buster e.a. (1985:87) moeten worden aangesloten bij de ervaringen en theorieën uit het traditionele schoolloopbanenonderzoek.

Kansenongelijkheid is niet uniek voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Ook binnen de groep autochtone leerlingen is er sprake van een ongelijke verdeling van verschillende categorieën leerlingen over verschillende typen vervolgonderwijs. Het is dan ook goed om bij de vergelijking van de onderwijsresultaten van allochtone leerlingen met die van autochtonen een onderscheid te maken tussen verschillende groepen autochtonen. Tot nu toe is dat zelden gebeurd.

## 1.2 De onderwijspositie van autochtone minderheidsgroepen

De grootste verschillen in het schoolsucces van autochtonen treden op tussen leerlingen die afkomstig zijn uit verschillende sociaal-economische milieus.

	1965		1977	
	LBO	AVO	LBO	AVO
Hogere employé's	15	85	10	90
Middelbare employé's	29	71	12	88
Lagere employé's	19	81	39	61
Middenstanders	47	53	30	70
Boeren	53	47	26	74
Arbeiders	63	36	35	65

*Tabel 1.3 Percentuele verdeling van leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus over het voortgezet onderwijs. Ontleend aan Van Batenburg en De Jong (1985).*

In Tabel 1.3 worden voor twee verschillende generaties leerlingen gegevens gepresenteerd over de verdeling van afzonderlijke sociale milieus (geïndiceerd op basis van het beroepsniveau van de vader) over verschillende onderwijsniveaus. De gepresenteerde gegevens hebben betrekking op de aantallen leerlingen die in de genoemde schooljaren een bepaald type voortgezet onderwijs volgden. De tabel geeft geen inzicht in de wijze waarop de betrokken leerlingen hun schoolloopbaan hebben afgerond. Uit een aantal onderzoeken komt naar voren dat de factor 'so-



ciaal milieu' ook op het onderwijsniveau dat in het secundair onderwijs wordt bereikt, van invloed is. Dat betekent dat kinderen uit lagere sociale milieus ook bij gelijke leerprestaties op de lagere school, gelijke adviezen en gelijke keuzen van een schooltype in het secundair onderwijs een lager eindniveau bereiken dan kinderen uit hogere milieus (Dronkers 1986).

Vergelijking van de gegevens in Tabel 1.3 met die in Tabel 1.2 in de vorige paragraaf levert opvallende overeenkomsten op. Daarbij moet uiteraard rekening worden gehouden met het feit dat de cijfers die in Tabel 1.2 worden weergegeven m.b.t. de onderwijspositie van allochtonen recenter zijn dan de schoolloopbaangegevens van autochtonen in Tabel 1.3. Er zijn op dit moment geen 'landelijke' gegevens beschikbaar omtrent de verdeling van autochtone kinderen uit verschillende sociaal-economische milieus over LBO en AVO in het schooljaar 1985-1986. Het is echter niet waarschijnlijk dat er zich op dat punt belangrijke verschuivingen hebben voorgedaan tussen 1977 en 1985.

Er blijkt ook bij autochtone groepen sprake te zijn van een ongelijke verdeling over de verschillende typen voortgezet onderwijs. De doorstroming van autochtone Nederlandse leerlingen uit de hoogste sociaal-economische milieus in 1977 is vergelijkbaar met de doorstroming van kinderen uit Noord-Amerika in 1985. Autochtone Nederlandse arbeiderskinderen stroomden in 1977 veel minder gunstig door dan leeftijdgenoten uit sommige etnische groepen in 1985.

Op het eerste gezicht lijkt het erop dat de onderwijskansen van Turken en Marokkanen in 1985 even bedroevend zijn als die van arbeiderskinderen in 1965. We moeten echter voorzichtig zijn met het vergelijken van gegevens uit 1965 met die van veel recentere datum. Het onderwijsstelsel is in de tussenliggende periode ingrijpend gewijzigd. De invoering van de Mammoetwet heeft belangrijke verschuivingen in de verhoudingen tussen de verschillende typen voortgezet onderwijs met zich meegebracht. Niet alleen de naam, maar ook de inhoud van de verschillende schooltypen is veranderd door de invoering van nieuwe vakken, de mogelijkheden voor het samenstellen van 'keuzepakketten' en de manier van examineren. In Tabel 1.3 wordt het VGLO van vroeger vergeleken met het huidige LBO. Het huidige AVO wordt vergeleken met (M)ULO, MMS, HBS en Gymnasium. Aan deze vergelijking kleven een aantal bezwaren die samenhangen met de waardering van de verschillende schooldiploma's. Het grootste onderscheid bestaat waarschijnlijk tussen het (M)ULO-diploma van weleer en het huidige MAVO-getuigschrift dat in tegenstelling tot het MULO-diploma géén recht geeft op toelating tot allerlei opleidingen die tegenwoordig aan Hogescholen verzorgd worden: opleidingen voor docenten in het basisonderwijs, voor de verpleging, voor sociaal-cultureel werk etc. (zie ook Mens en van Calcar 1981:58 en Dronkers 1986). Wanneer rekening wordt gehouden met de relatief hoge uitvalpercentages van met name Turken en Marokkanen in het AVO, moet geconcludeerd worden dat de onderwijspositie van deze groepen in 1985 nog minder gunstig was dan die van arbeiderskinderen zo'n twintig jaar geleden.

De gegevens in Tabel 1.3 suggereren dat de onderwijskansen van arbeiderskinderen na 1965 verbeterd zijn. De onderwijspositie van die kinderen is dan wel nog steeds minder gunstig dan die van kinderen afkomstig uit hogere sociaal-economische milieus maar daar staat tegenover dat het percentage kinderen uit de lagere milieus dat doorstroomt naar hogere vormen van voortgezet onderwijs, sterk is gestegen. De hierboven genoemde overwegingen met betrekking tot de wijzigingen die zich door de invoering van de Mammoetwet in het onderwijs hebben voorgedaan, maken echter dat ook deze conclusie voorbarig is.

Op basis van een analyse van de resultaten van verschillende onderzoeken naar de relatie tussen herkomstkenmerken (van autochtone leerlingen) en de keuze voor het eerste schooltype na de lagere school komt Peschar (1983) inderdaad tot een geheel andere slotsom: ondanks alle onderwijsvernieuwingen die gedurende de laatste twintig jaar zijn doorgevoerd, vaak met als doel het realiseren van gelijke onderwijskansen, is de totale invloed van herkomstkenmerken op schoolkeuze in die periode niet wezenlijk veranderd. Meesters e.a. (1983) zijn minder pessimistisch. Zij vergelijken de resultaten van een drietal onderzoeken waarin veranderingen in individuele schoolloopbanen van verschillende generaties kinderen werden bestudeerd en concluderen dat onderwijskansen wel degelijk kunnen veranderen onder invloed van onderwijsveranderingen en veranderingen in de samenleving. Ook de door hen gepresenteerde onderzoeksresultaten tonen echter aan dat we niet al te optimistisch mogen zijn over de snelheid en de mogelijkheden van verandering van onderwijskansen.

De ongelijkheid binnen het onderwijs heeft al meer dan twintig jaar de belangstelling van Nederlandse onderwijssociologen. In de meeste schoolloopbanenonderzoeken is de aandacht geconcentreerd op één aspect van schoolloopbanen van leerlingen: de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. De beslissing over de te kiezen vorm van vervolgonderwijs na de basisschool is immers in veel gevallen van doorslaggevend belang voor de uiteindelijke kansen op onderwijssucces en maatschappelijk succes van leerlingen.

### 1.3 Onderzoek en beleid inzake autochtone minderheidsgroepen in het onderwijs

Het 'Talentenproject' van Van Heek (1968) was het eerste grootschalige onderzoek in een lange reeks van studies waarin de invloed van uiteenlopende variabelen op schoolloopbanen werd onderzocht. In 'Het verborgen talent' staat, evenals in veel van de daarop volgende publikaties, de variabele 'sociaal milieu' centraal (Tesser 1981).

Het schoolloopbanenonderzoek dat sinds het Talentenproject is uitgevoerd heeft geresulteerd in ingewikkelde schoolloopbaan-modellen, waarin de met behulp van steeds meer geavanceerde data-analysetechnieken berekende invloed van uiteenlopende variabelen op plaatsing en/of loopbanen in het voortgezet onderwijs wordt weergegeven. De belangrijkste conclusie lijkt op dit moment dat verschillende



schoolloopbaan kenmerken, zoals het leerkrachtadvies, schoolprestaties aan het einde van de basisschool, het eerste type voortgezet onderwijs en de verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs onderling sterk samenhangen. Leerlingen die aan het einde van de basisschool goede schoolprestaties leveren, krijgen over het algemeen hoge doorstroomadviezen en stromen dan ook door naar hoge schooltypen waar ze een hoog eindniveau bereiken. De relaties tussen schoolloopbaan kenmerken en kenmerken van de sociale herkomst van leerlingen zijn daarentegen betrekkelijk zwak (Tesser 1986).

Op de kernvraag van de onderwijssociologie 'Hoe komt dat er in de hogere sociale milieus meer 'succesvolle' leerlingen voorkomen dan in lagere milieus?' hebben onderzoekers tot nu toe geen bevredigend antwoord kunnen geven. Er zijn daarover in de loop der tijd uiteenlopende theorieën ontwikkeld die zonder uitzondering hebben geleid tot uitvoerige discussies tussen onderzoekers onderling en tussen onderzoekers en direct bij het onderwijs betrokkenen: onderwijsgevend, schoolbegeleiders etc.

Tesser (1986) onderscheidt drie verschillende theoretische posities waarin de verschillende theorieën en hypothesen omtrent de samenhang tussen sociale herkomst en schoolsucces kunnen worden ondergebracht.

Binnen de eerste benaderingswijze worden verklaringen voor de ongelijke onderwijsresultaten van kinderen uit verschillende sociaal-economische milieus gezocht in een ongelijke verdeling van 'intelligentie' over de verschillende milieus. Verschillen in intelligentie zouden door genetische factoren bepaald zijn. De discussies naar aanleiding van deze theorieën hebben zich toegespitst op de vraag 'Wat is intelligentie?'. In verschillende publikaties wordt dat begrip op tal van manieren omschreven: 'schoolgeschiktheid', 'aanleg', 'capaciteiten', 'begaafdheid'. Vroon (1980:12) concludeert dan ook:

*"Intelligentie schijnt iets te maken te hebben met slimheid, met het vermogen om middelbare schooldiploma's te halen, je als zelfstandig kruidenier te midden van supermarkten te handhaven of het in huis hebben van de betere belastingtrucs. Kortom: het intellect wordt in verband gebracht met visies op vooruitkomen in de wereld."*

Het is niet verwonderlijk dat men bij het empirisch toetsen van een dergelijk vaag concept op methodologische problemen stuit: het is onduidelijk wat men in feite wil meten. Duidelijk is wel dat scores op intelligentie-tests samenhangen met gezinskenmerken en bovendien beïnvloed kunnen worden door scholing en veranderingen in de sociaal-culturele omgeving (Van Calcar e.a. 1968, Meijnen 1977, Dronkers 1978). Daarmee komt het kernpunt van de 'aanleg-theorie' in de knel: intelligentie wordt immers niet alléén door genetische factoren bepaald.

De conclusie dat leerprocessen van invloed zijn op IQ-scores heeft ertoe geleid dat onderzoekers zich zijn gaan bezighouden met onderzoek naar omgevingsken-

merken die de intellectuele ontwikkeling van kinderen beïnvloeden: gezinskenmerken en kenmerken van de onderwijsleersituatie.

De meeste aandacht is, zowel in Nederland als daarbuiten, tot nu toe besteed aan de relatie tussen gezinskenmerken en cognitieve vaardigheden van kinderen, gemeenten met behulp van intelligentie-tests, schoolvorderingentoetsen etc. Aan dergelijk onderzoek ligt een theorie ten grondslag die ervan uitgaat dat milieugebonden verschillen in schoolprestaties samenhangen met verschillen in cognitieve vaardigheden, die op hun beurt het resultaat zijn van verschillen in de sociale omgeving waarin kinderen opgroeien. De opvoeding van kinderen uit hogere sociale milieus zou kinderen beter voorbereiden op de schoolsituatie doordat de intellectuele vaardigheden van kinderen in die gezinnen beter, dat wil zeggen meer schoolgericht, gestimuleerd worden. In het kader van deze theorieën zijn een groot aantal gezinskenmerken onderzocht: algemene waardenoriëntaties, sociaal-cultureel klimaat in het gezin, onderlinge relaties, aspiratieniveaus, de rolverdeling tussen man en vrouw, zelfbeeld, prestatie-oriëntatie, onderwijs-ondersteunend gedrag, kennis van alternatieven, perceptie van de mogelijkheden van een kind, geschakeerdheid van de ervaringswereld en de omvang van het boekenbezit van een gezin. Sommige onderzoekers zijn erin geslaagd vrij hoge correlaties te vinden tussen dergelijke variabelen en scores die kinderen behalen op IQ-tests, schoolvorderingentests, etc. Verklaringen voor de samenhang tussen verschillen in sociaal milieu en onderwijsresultaten zijn daarmee echter niet gegeven (Tesser 1986).

Hetzelfde geldt voor de samenhang tussen schoolkenmerken en onderwijsresultaten. Het is nog steeds onduidelijk welk aandeel schoolkenmerken leveren aan de achterblijvende onderwijsresultaten van bepaalde groepen leerlingen (Meijnen 1979, Tesser 1986). In eerste instantie was het onderzoek naar effectiviteits- of kwaliteitsverschillen tussen scholen vooral gericht op het effect van materiële faciliteiten en schoolkenmerken zoals klasgrootte, de aanwezigheid van extra faciliteiten zoals schoolbibliotheken etc., de opleiding van de leerkrachten. De correlaties die worden gevonden tussen deze schoolkenmerken en de leerprestaties van leerlingen zijn doorgaans vrij laag. Dat is niet verwonderlijk: de slechte resultaten van het onderwijs ten aanzien van leerlingen uit lagere sociale milieus zijn waarschijnlijk veel meer een gevolg van inhoudelijke sociaal-culturele kenmerken van het onderwijs aan deze groepen dan van dergelijke formele factoren (Van Kemenade 1970).

In het 'tweede generatie' effectiviteitsonderzoek (Tesser 1986:118) wordt de aandacht dan ook verplaatst naar factoren waarvan wordt aangenomen dat ze op meer directe wijze van invloed zijn op onderwijsleerprocessen: de lesstijl en het gedrag van leerkrachten, de relaties tussen leerkrachten en ouders, de relaties tussen leerkrachten onderling, extra-curriculaire activiteiten, pedagogische ordehandhaving, consistentie van regeltoepassing, etc. (Tesser 1986). Het onderzoek naar de effecten van dergelijke factoren op onderwijsresultaten stuit echter op problemen. Het toepassen van statistische technieken die noodzakelijk zijn om de generaliseerbaarheid van gevonden effecten te toetsen, vereist dat er bij grote steekproeven data worden verzameld. De keuze voor een groot aantal informanten brengt



beperkingen met zich mee voor wat betreft mogelijke data-verzamelingstechnieken. De gegevens over de onderwijsleersituatie moeten worden verzameld met behulp van schriftelijke vragenlijsten of interviews omdat observaties van de feitelijke gang van zaken te veel tijd kosten. Wat leerkrachten zeggen dat ze doen blijkt echter lang niet altijd overeen te komen met wat er in de praktijk gebeurt (Stijnen en Vallen 1981).

Gegevens over de afhankelijke variabelen, schoolsucces of onderwijsresultaten, moeten verzameld worden middels formele toetsen die snel zijn af te nemen en gemakkelijk te scoren. Nuancering van de uitspraken over de prestaties of vaardigheden van kinderen is daardoor doorgaans niet mogelijk (Soutendijk 1986).

Behalve het operationaliseren van de relevante variabelen, levert ook de analyse van de verzamelde data problemen op (Kreft 1985, Kalmijn en Swanborn 1986). Welk aandeel kenmerken van de onderwijsleersituatie leveren aan de achterblijvende onderwijsresultaten van kinderen uit lagere sociale milieus, is dan ook nog steeds onduidelijk.

Omdat er nog weinig vaststaat omtrent de relatieve bijdragen die aanleg, gezins- en schoolkenmerken leveren aan de kansenongelijkheid binnen het onderwijs, kan beleid dat erop gericht is die kansenongelijkheid te verminderen alleen gebaseerd zijn op 'trial and error' (Jungbluth 1985).

Met name onder invloed van het werk van Bernstein (1971) hebben veel scholen (en onderzoekers) remedies gezocht in 'compensatie-programma's' voor kinderen uit kansarme groepen. Daarbij werd uitgegaan van de veronderstelling dat verschillen in schoolsucces van kinderen uit verschillende milieus zouden samenhangen met verschillen in taalgebruik in die milieus. Het taalgebruik in lagere sociale milieus zou niet goed aansluiten bij het taalgebruik dat op school gehanteerd wordt. Dat zou negatieve consequenties hebben voor de onderwijsresultaten van kinderen uit die milieus doordat zij bij hun entree in het onderwijs de taalvaardigheden die op school vereist zijn niet, of niet goed beheersen. Beheersing van de taalvariëteit die op school gebruikt wordt, is immers een belangrijke voorwaarde voor het succesvol functioneren in een onderwijsleersituatie waar die taalvariëteit zowel een belangrijke doel- als mediumfunctie heeft.

In Hoofdstuk 2 wordt dieper ingegaan op de uitvoerige discussies die gevoerd zijn over de relatie tussen taal en sociale klasse en over al of niet bestaande deficiënties in het taalgebruik van lagere milieus. Relevant in het kader van deze inleiding zijn de effecten van de 'compensatie-programma's', waarin extra aandacht werd besteed aan de taalontwikkeling van kinderen uit 'gedepriveerde' milieus. Uit een aantal bronnen komt naar voren dat de resultaten tegenvallen (Dronkers 1986, Slavenburg 1986). Extra taalonderwijs blijkt ontoereikend om verschillen in onderwijskansen te overbruggen.

De 'schooltaal-thuistaal' problematiek blijft echter een belangrijke rol spelen bij het zoeken naar mogelijkheden om de problematiek van de ongelijke onderwijskansen op te heffen. Onderzoek naar de rol die de thuistaal van kinderen speelt bij het behalen van schoolsucces, leverde gegevens op die erop wijzen dat kinderen



die thuis een andere (sociale of regionale) taalvariëteit spreken dan op school gebruikelijk is, op school te maken krijgen met problemen (Wijnstra 1976, Stijnen en Vallen 1981). Zowel Wijnstra als Stijnen en Vallen komen tot de conclusie dat er sprake is van 'divergentie': de verschillen in het schoolsucces van leerlingen met verschillende taalachtergronden nemen in de loop van hun schoolloopbaan eerder toe dan af.

Er wordt gesuggereerd dat de onderwijspositie van deze 'anderstalige' leerlingen zou verbeteren wanneer het onderwijs niet meer zou voorbijgaan aan de kloof die er voor veel kinderen, met name uit lagere sociale milieus, bestaat tussen thuiscultuur en schoolcultuur. Niet alleen het taalgebruik, maar ook waarden en normen, leerstof, didactiek etc. van het onderwijs wijken af van de leefwereld die veel kinderen thuis hebben leren kennen. Door aan te sluiten bij de vaardigheden die kinderen thuis hebben verworven, zouden de onderwijskansen verbeteren. Er wordt daarbij o.a. gepleit voor een plaats voor de thuistalen van de kinderen op school en voor 'thematisch' of 'thematisch-cursorisch' onderwijs waarbij de inhoud en vormgeving van het onderwijs meer worden gericht op de situatie en de omstandigheden waarin kinderen thuis verkeren. De inbreng van de ouders van de leerlingen wordt daarbij van groot belang geacht. Verondersteld wordt dat de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs aan hun kinderen toeneemt naarmate de ouders op school meer 'herkenningspunten' aantreffen.

Onderzoek naar de effecten van dergelijke vernieuwingen levert geen eenduidige resultaten op. Zo komt Van der Wolf (1984) tot de conclusie dat kinderen uit een stimuleringswijk in Amsterdam de beste resultaten behalen op scholen waar 'traditioneel' wordt gewerkt, waar de nadruk ligt op prestaties en regels, waar voornamelijk klassikaal wordt lesgegeven, waar regelmatig huiswerk wordt meegegeven en waar weinig aandacht wordt besteed aan buitenschoolse activiteiten. De resultaten van kinderen op wat Van der Wolf noemt 'affectief gerichte welzijnsscholen', waar leerkrachten werken die vinden dat onderwijs in het algemeen te weinig is afgestemd op de intellectuele capaciteiten van leerlingen uit lagere sociale milieus en waar de onderwijsleersituatie wordt gekenmerkt door weinig prestatiegerichtheid, losse omgangsvormen en individueel werken, zijn minder gunstig. Meijnen (1984) komt op basis van zijn onderzoek tot andere conclusies. In 'vormings-vernieuwende en cultuur-integrerende scholen', waar leerkrachten inspelen op interesses en achtergronden van arbeiderskinderen, nemen de prestaties van die kinderen toe. De meest opmerkelijke conclusies levert Jungbluth (1985). Onderwijsongelijkheid wordt volgens hem niet veroorzaakt door teveel uniformiteit van het onderwijsaanbod maar juist door gebrek aan uniformiteit in dat aanbod. Leerkrachten streven bij leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken verschillende niveaus van leerstofbeheersing na, omdat die leerlingen kennelijk van elkaar verschillen in onderwijsgeschiktheid. Daardoor wordt de milieu-typische socialisatie van thuis op school gereproduceerd. Jungbluth (1985:110) constateert dat leerkrachten die zichzelf 'vernieuwend' noemen daarbij nog sterker differentiëren dan hun 'traditionele' collega's:

*"'Vernieuwingsgezinde' leerkrachten zetten bepaalde groepen leerlingen op een duidelijk lager prestatiespoor en niemand op een hoger spoor dan 'traditioneel' werkende leerkrachten."*

Deze conclusie komt in zekere mate overeen met de bevindingen van Mens en Van Calcar (1981). Zij constateren dat leerkrachten op stimuleringsscholen bij het onderwijs aan kinderen uit sociaal-zwakke milieus relatief lage doelen stellen.

Het werk van de verschillende onderzoekers heeft geleid tot uiteenlopende reacties. In de media wordt regelmatig gesuggereerd dat onderzoeksresultaten uitwijzen dat veel 'geldverslindende' onderwijsvernieuwingen niet tot de gewenste resultaten leiden. De vernieuwingen in het onderwijs worden zelfs in verband gebracht met niveaudalingen in het basisonderwijs zoals die, volgens dezelfde berichtgeving, kunnen worden afgeleid uit o.a. de resultaten van de 'Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau' (Van den Bergh 1985, Hoeksma en Wesdorp 1985). In wetenschappelijke tijdschriften werden met name de gehanteerde dataverzamelings- en analyse-technieken van de verschillende onderzoekers ter discussie gesteld.

De meest uitvoerige reactie levert Soutendijk (1986). In zijn **'Striptease van een valse boodschap'** probeert hij af te rekenen met de 'tendentieuze en onbewezen verdachtmakingen gericht tegen leerkrachten en vernieuwing' waardoor de berichtgeving in de media volgens hem gekenmerkt wordt. Hij bespreekt de onderzoeksresultaten van verschillende onderzoekers en construeert op basis daarvan een geheel andere boodschap dan die die in de media wordt gepresenteerd: vernieuwing van het basisonderwijs, gericht op het verzorgen van een brede basisvorming voor alle leerlingen en een democratische en leerlinggerichte opvoeding, leidt tot verbetering van de onderwijspositie van met name leerlingen uit maatschappelijk achtergestelde bevolkingsgroepen.

Het werk van Soutendijk heeft op zijn beurt geleid tot een aantal reacties van de door hem bekritiseerde onderzoekers en anderen (Theirlynck 1986). De discussies kunnen niet beter worden samengevat dan door de constatering die Jungbluth in 1985 deed:

*"....diegenen die van meet af aan hoopten en met mij nog hopen dat onderwijsvernieuwing vroeg of laat resulteert in vermindering van kansen-ongelijkheid moeten bedenken dat de probleemdiagnose rond die ongelijkheid vooralsnog maar heel matig empirisch is onderbouwd. Er is eigenlijk maar heel weinig echt duidelijk over wat er in het onderwijs fout gaat in termen van ongelijkheid. Daarom kunnen remedies per definitie ook slechts speculatief zijn."* (Jungbluth 1985:1).



#### 1.4 De geschiedenis herhaalt zich:

##### onderzoek en beleid inzake etnische minderheidsgroepen in het onderwijs

Het voorafgaande -beknopte- overzicht van de resultaten van schoolloopbanenonderzoek bij autochtone leerlingen levert een weinig bemoedigend beeld op voor de onderzoeker die zich bezig wil houden met de kansenongelijkheid van de diverse etnische groepen in het onderwijs. Het tot nu toe verrichte onderzoek naar de achtergronden van ongelijke onderwijskansen van autochtone leerlingen heeft niet geleid tot bevredigende verklaringen voor die kansenongelijkheid. Het is niet aanvaardbaar dat vergelijkbaar onderzoek bij leerlingen uit verschillende etnische groepen op de korte termijn wel zal leiden tot inzicht in de achtergronden van de gesignaleerde problematiek, laat staan tot doeltreffende remedies. Ook voor het onderwijs aan allochtonen geldt dat voorlopig alleen via 'trial and error' gestreefd kan worden naar verbetering van onderwijskansen. Er mag daarbij echter niet voorbij worden gegaan aan ervaringen die zijn opgedaan in het onderwijs aan autochtone leerlingen.

In veel publikaties wordt erop gewezen dat de aanwezigheid van etnische groepen het Nederlandse onderwijs voor nieuwe en zware problemen stelt (Everts e.a. 1985). De in die publikaties gepresenteerde theorieën, onderzoeksopzetten en oplossingen zijn vaak echter minder origineel dan deze stellingname doet vermoeden. Met name wanneer het gaat over de onderwijskansen van in Nederland geboren leden van etnische groepen, komen in veel gevallen vragen en opvattingen naar voren die sterk overeenkomen met wat in de vorige paragraaf aan de orde kwam.

Aanvankelijk was de aandacht vooral gericht op de problemen die ontstonden toen het onderwijs geconfronteerd werd met grote groepen leerplichtige allochtonen van verschillende leeftijden die in het kader van gezinsherenigingen naar Nederland waren gekomen. Het Nederlandse onderwijs was absoluut niet voorbereid op de komst van leerlingen die hun schoolloopbaan tot dan toe in hun land van herkomst hadden doorgebracht en die op de meest uiteenlopende momenten het Nederlandse kleuter-, lager- en voortgezet onderwijs binnenstroomden. Bij de opvang van deze 'neveninstromers' leverde het feit dat de meesten van hen bij hun intree in het onderwijs nauwelijks Nederlands konden spreken, grote problemen op. Om binnen het bestaande onderwijs te kunnen functioneren, moesten deze leerlingen dan ook zo snel mogelijk 'aanspreekbaar' worden gemaakt. 'Aanspreekbaarheid' werd dan opgevat als 'in het Nederlands aanspreekbaar voor Nederlandse leerkrachten'. Daarbij werd veel gevergd van de inventiviteit en bekwaamheid van individuele scholen en leerkrachten en, vooral, van de betrokken leerlingen.

Na verloop van tijd werd door de overheid een aantal voorzieningen in het leven geroepen. De belangrijkste maatregelen bestonden aanvankelijk uit het aanstellen van extra leerkrachten in het basisonderwijs, belast met het onderwijs Nederlands als tweede taal en uit het creëren van voorzieningen ten behoeve van Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur met het oog op de mogelijke terugkeer van allochtone

leerlingen naar hun herkomstlanden. Daarnaast werden Internationale Schakelklassen ingericht. Leerlingen die op latere leeftijd binnenkwamen moesten daarin worden voorbereid op een zo snel mogelijke doorstroming naar het 'reguliere' voortgezet onderwijs. Ook binnen de Internationale Schakelklassen nam het onderwijs Nederlands een belangrijke plaats in (Fase en De Jong 1983). Op zeer bescheiden schaal werd hier en daar geëxperimenteerd met alternatieve opvangmodellen waarin de eerste taal van allochtone leerlingen gedurende de eerste schooljaren een belangrijke rol speelde (Appel 1984, Teunissen 1986, Verhoeven 1987). Binnen het reguliere voortgezet onderwijs werden aanvankelijk geen extra faciliteiten ten behoeve van de nieuwe groepen leerlingen gecreëerd.

Ook de aandacht van onderzoekers richtte zich in het begin op 'neveninstromers'. Centraal stonden de problemen van de meest kansarme groepen: Turken en Marokkanen en -in mindere mate- Molukkers en Surinamers. Het feit dat deze groepen ook de grootste etnische groepen in Nederland vertegenwoordigden, speelde daarbij natuurlijk eveneens een rol. Veel aandacht werd besteed aan de opvang van recent geïmmigreerde allochtonen, aan de invloed van onderwijservaringen in het land van herkomst, het effect van de verblijfsduur in Nederland en het functioneren van de Internationale Schakelklassen. Daarnaast hielden linguïsten zich bezig met onderzoek naar de processen van met name successieve tweede-taalverwerving: de verwerving van het Nederlands door kinderen en volwassenen die al een eerste taal hebben verworven. Het onderzoek richtte zich vooral op de beginfasen van het tweede-taalverwervingsproces (Appel 1984, Lalleman 1985, Van Helvert 1985, Vermeer 1986, Verhoeven 1987). Aan de ontwikkeling van de tweede taal bij kinderen die eenmaal in het Nederlands 'aanspreekbaar' waren, werd aanvankelijk nauwelijks aandacht besteed.

De afname van de aantallen 'neveninstromers' en het toenemende aantal 'onderinstromers' -leerlingen die vanaf het begin van de basisschool deelnemen aan het Nederlandse onderwijs-, hebben ertoe geleid dat er de laatste jaren sprake is van belangrijke verschuivingen in het onderzoek met betrekking tot etnische groepen in het onderwijs. In hun **Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs** presenteren Everts, Golhof, Stassen en Teunissen (1985) een overzicht en een analyse van een groot aantal publikaties over empirisch onderzoek van het Nederlandse onderwijs waarin etnische afkomst als variabele is opgenomen. Zij concluderen o.a. dat er sprake is van een trend "**van kinderen van (arbeids)migranten naar leerlingen met etnische kenmerken**" (1985:292). De aandacht is niet meer primair gericht op de organisatie van onderwijs en opvoeding in de landen van herkomst of op specifieke voorzieningen die noodzakelijk zijn voor de eerste opvang van leerlingen die geen Nederlands beheersen. De problematiek van de ongelijke kansen van etnische groepen wordt steeds meer benaderd als een probleem van ongelijke ontwikkelingskansen van groepen met sociale of culturele eigenschappen die afwijken van die van de meerderheid. Onderzoek naar die kansongelijkheid is zich gaan richten op de beschrijving van allerlei maatschappe-



lijke, schoolse en individuele factoren die van invloed zijn op de positie die leerlingen in het Nederlandse onderwijs innemen.

De meeste aandacht wordt daarbij nog steeds besteed aan de taalvaardigheid in het Nederlands. Daarnaast worden typisch etnische of culturele factoren die een rol kunnen spelen in het onderwijs onderzocht.

In een aantal studies worden scores van allochtone leerlingen op Nederlandstalige toetsen vergeleken met de scores die autochtone klasgenoten behalen. Daarbij komt steeds naar voren dat de resultaten van kinderen voor wie het Nederlands een tweede (of derde) taal is, slechter zijn dan die van autochtone leeftijdgenoten. De geringere beheersing van de Nederlandse taal, doorgaans geïnterpreteerd als een 'achterstand' die het gevolg is van de meertaligheid van de betrokken allochtone leerlingen, wordt vervolgens in verband gebracht met de relatief slechte onderwijsresultaten van allochtonen.

Van Esch (1983) bijvoorbeeld beschrijft de resultaten van het onderzoek dat hij, in samenwerking met het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, uitvoerde bij in totaal 1271 allochtone basisschoolleerlingen. Centrale variabelen in dit onderzoek zijn deelname aan de Eindtoets Basisonderwijs van het CITO, scores die leerlingen behalen op die toets en het doorstroomadvies dat schoolhoofden aan de betreffende leerlingen geven. Deze variabelen worden in verband gebracht met een aantal gezins-, leerling- en schoolkenmerken en met kenmerken van het onderwijsaanbod. De belangrijkste voorspeller van het 'doorstroomadvies' blijkt de 'mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands'. Deze variabele, geoperationaliseerd door middel van leerkrachtoordelen, verklaart 11.53% van de variatie in het schoolkeuzeadvies. De in totaal 13 andere variabelen samen verklaren slechts 19.67% van de variantie. De variabele 'aantal jaren onderwijs in Nederland' verklaart daarbij 5.66% van de variantie. De bijdrage van de andere variabelen, zoals het beroep van de ouders (2.83%), het herkomstland (2.53%), de gezinstaal (1.77%), geslacht en leeftijd (1.06%), signatuur van de school (1.95%) en 'extra lessen van een Nederlandse taakleerkracht' (2.42%) is, hoewel significant, erg klein. Te verwaarlozen is de variantie die verklaard wordt door de overige variabelen: de concentratiegraad van allochtonen op een school, de achterstandssituatie waarin de school zich bevindt (gemeten aan de hand van het beroep van de allochtone en autochtone ouders), het gebruik van extra faciliteiten, de organisatie van de eerste opvang en onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur. Op basis van zijn onderzoeksresultaten concludeert Van Esch dat het noodzakelijk is om ten behoeve van het verbeteren van de onderwijskansen van allochtone leerlingen, in het onderwijs zoveel mogelijk aandacht te besteden aan de vergroting van hun mondelinge vaardigheid in het Nederlands.

Tot dezelfde conclusie komen De Jong en Van Batenburg (1984) en De Jong (1987). Zij testten in totaal 1456 allochtone en autochtone leerlingen uit het zesde leerjaar van 57 Rotterdamse lagere scholen met behulp van een verkorte versie van de



GALO-intelligentietest. De Galo bestaat uit tests voor 'ruimtelijke', 'numerieke' en 'verbale' intelligentie. De allochtone leerlingen scoren op alle onderdelen van de test lager dan hun autochtone leeftijdgenoten. De verschillen tussen allochtonen en autochtonen blijken verreweg het grootst op die onderdelen van de test die 'verbale intelligentie' meten.

De Jong en Van Batenburg (1984) en De Jong (1987) brengen de gemeten 'intelligentiescores' in verband met de vervolgopleiding die leerkrachten hun leerlingen adviseren. De correlatie tussen het advies van de onderwijsgevers en het met behulp van de Galo-test gemeten 'Algemeen IQ' is .64. De allochtone leerlingen krijgen, zoals verwacht, over het algemeen lagere adviezen dan hun autochtone klasgenoten. De Jong en Van Batenburg stellen vast dat leerkrachten bij het adviseren van hun leerlingen anderstaligen desondanks positief discrimineren: om eenzelfde advies te krijgen als een anderstalige leerling moet een autochtone leerling hoger scoren op de Galo-test dan een allochtone leerling. De verschillen blijken daarbij het grootst wat betreft de 'verbale intelligentie'. Refererend aan studies die hebben aangetoond dat **"juist verbale intelligentie het sterkst samenhangt met later schoolsucces en maatschappelijke carrière"** komen De Jong en Van Batenburg (1984:365) tot de -voorlopige- conclusie dat de onderwijsgevers de kansen van hun allochtone pupillen in het voortgezet onderwijs te hoog inschatten.

Extra en Verhoeven (1985) leveren kritiek op het onderzoek waarvan De Jong en Van Batenburg (1984) verslag doen. Hun bezwaren hebben voornamelijk betrekking op de kwaliteit van de GALO-test. Zij tonen aan dat de validiteit van de GALO-test zeer veel te wensen overlaat wanneer het gaat om het meten van de 'intelligentie' van kinderen uit etnische minderheidsgroepen.

In zijn dissertatie gaat De Jong (1987) dieper in op voor- en nadelen van de door hem gehanteerde GALO-test, en op de relatie tussen de scores die daarop worden behaald en de onderwijsresultaten van de door hem onderzochte leerlingen. Zijn bespreking van de betekenis van het begrip 'intelligentie' vormt een bevestiging van de opmerking van Dronkers (1986:97) die opmerkt dat **"(...) de discussie over de betekenis van intelligentie bijna nooit een wetenschappelijke of 'nuchtere' is geweest"**. De Jong lijkt in zijn proefschrift terug te zijn gekomen van de gedachte dat de GALO-test de 'verbale intelligentie' waarover allochtone kinderen 'van nature beschikken' meet (De Jong 1987:110). Hij betoogt dat de GALO-test de IQ-scores naar **"Nederlandse maatstaven"** meet (De Jong 1987:110). Op welke eigenschappen van de leerlingen die IQ-scores nu precies betrekking hebben, blijft echter onduidelijk: de scores die de kinderen op de GALO-test behalen worden nu eens behandeld als indicaties voor **"cognitieve ontwikkeling"** (cf. 1987:110), dan weer als maten voor **"schoolintelligentie"** (cf. 1987:108), of **"verbale intelligentie"** (cf. 1987:110) oftewel **"taalvaardigheid"** (cf. 1987:157).

Wat betreft de veronderstelde 'positieve discriminatie' van allochtone leerlingen komt uit de door De Jong verzamelde gegevens over het onderwijsniveau dat de door hem onderzochte allochtone leerlingen aan het einde van de brugperiode innemen, naar voren dat de allochtone leerlingen, ondanks de relatief hoge ad-

viezen van de lagere school, zich in het voortgezet onderwijs goed kunnen handhaven. Aan het einde van de brugperiode bevindt een aantal van hen zich zelfs in schooltypen die een niveau hoger liggen dan die die door de lagere school werden geadviseerd.

Bij de onderzoeken van Van Esch (1983) en De Jong en Van Batenburg (1984) en De Jong (1987) zijn zowel onder- als neveninstromers betrokken. Het enige Nederlandse onderzoek tot nu toe waarin de onderwijspositie van allochtone onderinstromers centraal wordt gesteld, is het onderzoek van Molony en Pechler (1982).

Hun aandacht is in de eerste plaats gericht op de beheersing van het Nederlands van Molukse leerlingen. Uit het onderzoek komt naar voren dat de taalvaardigheid in het Nederlands van Molukse leerlingen aan het einde van de basisschool minder goed is dan die van hun autochtone klasgenoten. De meest opmerkelijke conclusie van Molony en Pechler is dat er wat betreft de vaardigheden in het Nederlands sprake zou zijn van 'divergentie': de verschillen in de beheersing van het Nederlands van autochtone en Molukse leerlingen nemen naarmate hun schoolloopbanen vorderen, steeds verder toe. Net als Stijnen en Vallen (1981, 1983), die een vergelijkbare tendens signaleren met betrekking tot de taalvaardigheid in het Nederlands van autochtone dialectsprekende basisschoolleerlingen, zoekt Molony (1982) verklaringen voor de toenemende achterstanden in de Nederlandse taalvaardigheid van de anderstalige leerlingen in kenmerken van de onderwijsleersituatie. In par. 1.3 kwamen de kenmerken van de onderwijsleersituatie die daarbij een rol kunnen spelen, reeds aan de orde.

De hierboven beschreven onderzoeksresultaten hebben ertoe bijgedragen dat oplossingen voor de onderwijsproblemen van etnische groepen vaak worden gezocht in het verzorgen van extra lessen in de Nederlandse taal. Voor zover het daarbij niet (meer) gaat om de eerste opvang van neveninstromers, is deze voorziening in een aantal opzichten vergelijkbaar met de remedies die in het verleden zijn toegepast ten behoeve van autochtone kinderen in achtergestelde posities. Ook voor hen werd immers 'compensatie-onderwijs' gecreëerd waarin taalonderwijs een zeer belangrijke plaats innam. Evenals het geval is bij de 'traditionele' compensatieprogramma's, lijkt het effect van extra tweede-taalonderwijs aan allochtone leerlingen tegen te vallen (Van Esch 1983).

Uit het feit dat de onderwijsresultaten van kinderen afkomstig uit Noord-Amerika en andere Westeuropese landen, die thuis evenmin Nederlands hebben geleerd, niet onderdoen voor de prestaties van autochtonen (vgl. par. 1.3) kan afgeleid worden dat de problemen van etnische groepen in het onderwijs niet alleen worden veroorzaakt door het feit dat zij het Nederlands niet als eerste taal hebben verworven. Ook sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrondkenmerken blijven de onderwijskansen van etnische groepen te beïnvloeden.

Er is in Nederland tot nu toe weinig onderzoek gedaan naar de samenhang tussen dergelijke achtergrondkenmerken en onderwijsresultaten van allochtone leerlingen.



Een uitzondering wordt gevormd door het onderzoek van De Jong (1987). De Jong vindt een tamelijk zwak verband tussen het sociaal milieu van allochtone basisschoolleerlingen (gebaseerd op gegevens over het opleidings- en het beroepsniveau van de ouders) en het schoolkeuzeadvies.

Veel meer aandacht is tot nu toe besteed aan de relatie tussen verschillende achtergrondkenmerken en de verwerving van het Nederlands als tweede taal. Er bestaan tal van overzichten van variabelen die van invloed kunnen zijn op de taalontwikkeling van tweede-taalleerders (ACLO-M 1982, Van Els e.a. 1984). In Hoofdstuk 2 wordt dieper ingegaan op een aantal onderzoeken naar de relatie tussen dergelijke variabelen en taalontwikkeling. Op deze plaats wordt volstaan met de constatering dat de resultaten van de verschillende onderzoeken niet eenduidig zijn.

In par. 1.3 is gebleken dat onderzoek naar de relatie tussen gezinskenmerken en schoolsucces evenmin heeft geleid tot bevredigende verklaringen voor de kansengelijkheid van autochtone groepen in het onderwijs. Bovendien wezen een aantal onderzoekers erop dat het voor de praktijk van het onderwijs weinig zinvol is de invloed van dergelijke, over het algemeen moeilijk of niet manipuleerbare variabelen te onderzoeken (Dronkers 1978, Ellemers 1976). Onderzoek naar de effecten van verschillende schoolkenmerken zou, wanneer het erom gaat de kansengelijkheid te verminderen, dan ook van groter belang zijn.

Een vergelijkbare opvatting treffen we aan in het onderzoek naar de invloed van sociaal-culturele en etnische factoren op de tweede-taalontwikkeling van allochtone leerlingen. Volgens Appel (1984) is het aantal variabelen dat van invloed kan zijn op het tempo en het succes waarmee een tweede taal verworven wordt zo groot dat het waarschijnlijk niet mogelijk is de relatie tussen al die variabelen, die vaak zeer moeilijk zijn te operationaliseren, te onderzoeken. Appel wijst erop dat onderzoek naar de effecten van dergelijke variabelen weinig zinvol is: het is meestal onmogelijk en vaak bovendien ongewenst dergelijke kenmerken van tweede-taalleerders te beïnvloeden. Ook Appel (1984:84) pleit daarom voor onderzoek naar de relatie tussen kenmerken van de onderwijsleersituatie en tweede-taalontwikkeling. Dergelijk onderzoek zou kunnen leiden tot ideeën over de wijze waarop het onderwijs, met name het tweede-taalonderwijs, zodanig ingericht kan worden dat kinderen daar optimaal van kunnen profiteren.

Geconcludeerd moet worden dat de resultaten van 'minderhedenonderzoek' tot nu toe niet veel concrete aanknopingspunten bieden voor de vormgeving van het onderwijs. Ook de overheid biedt niet meer dan globale kaders waarbinnen dat onderwijs vorm moet krijgen. De variatie binnen het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen is dan ook groot. In de praktijk zien we dat steeds meer scholen en leerkrachten bij het zoeken naar oplossingen voor de problematiek van allochtone leerlingen aansluiten bij 'vernieuwingen' die oorspronkelijk zijn voorgesteld als remedies tegen de achterstanden van sommige groepen autochtone leerlingen.

Oorzaken voor de problematiek van allochtonen worden opnieuw gezocht in de kloof die er bestaat tussen het Nederlandse onderwijs en de thuissituatie van etnische groepen. Op veel scholen worden Intercultureel Onderwijs en Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur beschouwd als voorzieningen die de afstand tussen schoolcultuur en thuiscultuur voor allochtone leerlingen kunnen helpen overbruggen. Aan het feit dat onderwijs in de eigen taal en cultuur ook een eigen, zelfstandig doel kan hebben, namelijk (een betere) beheersing van een taal die afwijkt van het Nederlands, wordt meestal voorbijgegaan. Deze houding van Nederlandse onderwijsgevendenden hangt waarschijnlijk nauw samen met het feit dat de overheid wel voorschrijft dat bepaalde groepen allochtonen recht hebben op onderwijs in hun eigen taal en cultuur, maar tot nu toe heeft nagelaten daarvoor concrete doelstellingen te (laten) formuleren. Terwijl 'meertaligheid', getuige de belangrijke plaats die het vreemde-talenonderwijs in het onderwijs inneemt, als een belangrijk onderwijsdoel wordt beschouwd, krijgt onderwijs in de talen van etnische minderheidsgroepen een zeer marginale positie toebedeeld. Dat geldt zowel voor het secundair onderwijs als voor het basisonderwijs (Extra en Vermeer 1984, Extra 1986).

Hier en daar wordt beargumenteerd dat thematisch onderwijs, gericht op het vergroten van de ontwikkelingskansen van handarbeiderskinderen, aan kan sluiten bij de doelstellingen van Intercultureel Onderwijs (Hezemans-Dirkmaat en Hulsbeek 1985, Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1985, Kerkhoff en Vallen 1986).

Over de effecten van de verschillende oplossingen die in de praktijk van het onderwijs zijn ontwikkeld ten behoeve van het verbeteren van de kansarme positie die allochtone kinderen in het onderwijs innemen, zijn weinig empirische data beschikbaar.

Buster e.a. (1985) onderzoeken de effecten van verschillende onderwijskundig-organisatorische vormgevingen van het onderwijs Nederlands als tweede taal. Op basis van de resultaten van dat onderzoek kan geen verband worden aangetoond tussen de taalvorderingen in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse leerlingen en de vormgeving van het onderwijs Nederlands. De onderzoekers komen op basis van de resultaten van hun onderzoek tot de conclusie dat het onmogelijk is de variatie binnen het tweede-taalonderwijs aan allochtone leerlingen in breed opgezette onderzoeken te meten. Gegevens die door middel van vragenlijsten en interviews verzameld worden bij grote groepen informanten blijken geen duidelijk beeld te geven van wat er in de praktijk van het onderwijs gebeurt. Buster e.a. suggereren dat voor het evalueren van in de praktijk gevonden oplossingen voor de onderwijsproblemen van allochtone leerlingen, allereerst kleinschalige case-studies met een sterk exploratief karakter en een flexibele opzet noodzakelijk zijn.

De resultaten van het onderzoek van De Jong (1987) vertonen veel overeenkomsten met de bevindingen van Van der Wolf (1984). Daarbij moet echter worden aangetekend dat aan De Jongs onderzoek dezelfde tekortkomingen kleven als aan dat van andere grootschalige onderzoeken naar de relatie tussen schoolkenmerken en schoolsucces.



In Nederland is tot nu weinig kleinschalig onderzoek zoals voorgesteld door Buster e.a. uitgevoerd. Een uitzondering vormen wellicht de onderzoeken van Appel (1984), Teunissen (1986) en Verhoeven (1987), waarin de invloed van onderwijs in de eigen taal op de tweede-taalontwikkeling van Turkse en Marokkaanse kinderen wordt onderzocht. De resultaten van dat onderzoek wijzen uit dat onderwijs in de eigen taal de verwerving van het Nederlands niet hoeft te belemmeren en zelfs kan stimuleren. Daarnaast kan in dit verband gewezen worden op onderzoek naar interactie-patronen in klassen met allochtone en autochtone kinderen (Van der Geest 1984).

Ook in het overheidsbeleid met betrekking tot etnische groepen in het onderwijs hebben zich gedurende de laatste jaren veranderingen voorgedaan.

Het tot voor kort onoverzichtelijke ad hoc beleid (waarover van Esch (1982:75) opmerkt dat de scholen die ermee moeten werken te beklagen zijn) dat door middel van allerlei regelingen en circulaires een onduidelijk en onsamenhangend geheel van faciliteiten en voorzieningen creëerde, moet langzamerhand worden vervangen door een

*"(...) samenhangend beleid ten aanzien van het opheffen of verminderen van onderwijsachterstanden van leerlingen ten gevolge van sociaal-economische en culturele omstandigheden."* (Onderwijsvoorrrangsplan 1985:1).

Bij het vaststellen van de nieuwe beleidsplannen stelt de overheid voorop dat er grote overeenkomsten bestaan tussen de achtergronden van de achterstandspositie van leden van culturele minderheidsgroepen en die van autochtone bevolkingsgroepen die in een soortgelijke sociaal-economische positie verkeren. De consequenties van die opvatting voor het regulier onderwijs komen het duidelijkst naar voren in het beleid ten aanzien het basisonderwijs. Bij het bepalen van de formatieomvang wordt met ingang van 1 augustus 1985 alleen nog uitgegaan van 'leerlinggewichten'. Het 'gewicht' van een leerling wordt vooral bepaald door het beroeps- en opleidingsniveau van de ouders en door de etnische herkomst. Kinderen van wie de ouders een laag beroeps- en/of opleidingsniveau hebben, krijgen een gewicht van 1.25. Leerlingen uit bepaalde etnische groepen krijgen een gewicht van 1.90. De wijze waarop de overheid daarbij de etnische groepen die voor een zwaarder gewicht in aanmerking komen, definieert, is merkwaardig. Zo wegen bijvoorbeeld Chinese en Surinaamse kinderen even veel als autochtone kinderen, terwijl Molukkers en Turken als zwaargewichten van 1.90 worden beschouwd.

De scholen zijn, binnen bepaalde kaders, vrij om te bepalen hoe de beschikbaar gestelde formatie wordt ingezet. Dat betekent dat scholen niet meer verplicht zijn 'extra' formatie die gebaseerd is op de aanwezigheid van een aantal allochtone leerlingen, in te zetten ten behoeve van extra ondersteuning van die leerlingen in de vorm van bijvoorbeeld extra lessen Nederlands of onderwijs in de eigen taal en cultuur.

Voor het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs gelden voorlopig nog steeds bijzondere faciliteitenregelingen ten behoeve van het onderwijs aan leerlingen afkomstig uit etnische minderheidsgroepen.

Hoewel het beleid van de overheid in zekere mate spoort met de ontwikkelingen binnen het onderzoek inzake etnische minderheden in het onderwijs, heeft het onder één noemer brengen van de onderwijsproblematiek van allochtone leerlingen met die van autochtone leerlingen die in een sociaal-economische achterstandpositie verkeren geleid tot tal van reacties.

Over het algemeen beschouwt men de maatregel als voorbarig. Een samenvatting van de bezwaren die door verschillende critici worden genoemd, geeft Van den Berg (1986a:184):

*"Door in het beleid vroegtijdig te anticiperen op mogelijke ontwikkelingen op langere termijn, wordt de specifieke problematiek van de huidige generatie migrantenkinderen echter onvoldoende onderkend. Hierdoor blijven de effecten van de migratiesituatie van de ouders, hun ambivalentie omtrent blijven of teruggaan, hun onzekere rechtspositie, en de toenemende discriminatie in tijden van economische malaise, buiten beeld."*

Het ontbreekt echter aan empirische gegevens die de bezwaren tegen het regeringsbeleid kunnen ondersteunen. Er is nog zeer weinig bekend omtrent de positie die leden van etnische minderheidsgroepen die hun schoolloopbaan in het Nederlandse onderwijs hebben gestart, in het onderwijs innemen. Ook de spaarzame data over de onderwijsresultaten van Molukse leerlingen geven geen uitsluitsel. Bovendien ontbreekt het aan gegevens over eventuele parallellen tussen de onderwijsproblemen van allochtone en autochtone kansarme groepen.

Het is dan ook nog niet mogelijk om na te gaan in hoeverre de opvatting van de overheid dat niet de aard doch alleen de graad van de problematiek van allochtone leerlingen afwijkt van die van autochtone stimuleringskinderen, gegrond is.

## **Hoofdstuk 2**

# **TAALVAARDIGHEID EN ONDERWIJSKANSEN**

## **2.1 Inleiding**

In Hoofdstuk I is een beknopt overzicht gegeven van in Nederland uitgevoerd schoolloopbanenonderzoek. Wat betreft onderzoek naar de achtergronden van kansongelijkheid bij autochtone kinderen, lag daarbij het accent op onderzoek dat is verricht binnen de onderwijssociologie. Slechts zijdelings is aandacht besteed aan de bijdrage die de linguïstiek heeft geleverd aan onderzoek en theorievorming met betrekking tot ongelijke onderwijskansen.

In dit tweede hoofdstuk wordt dieper ingegaan op onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en onderwijskansen van autochtone en allochtone kinderen.

## **2.2 Taalvaardigheid en onderwijskansen**

De tegenvallende resultaten van 'compensatieonderwijs', dat erop gericht was de onderwijsprestaties van kinderen uit kansarme groepen vooral door middel van extra onderwijs in de schooltaal te verbeteren, hebben geenszins geleid tot een einde van het debat over de relatie tussen de taalachtergronden van leerlingen en hun schoolsucces. Centraal in die discussies staat echter niet meer de vraag in hoeverre taalvariëteiten die afwijken van 'standaardtalen' deficiënt zijn - die discussie is met name onder invloed van het werk van Labov (1970, 1972) beslecht in het voordeel van de differentie-opvatting -, maar de vraag naar de wijze waarop het onderwijs aan kinderen die van huis uit een andere taalvariëteit spreken dan die die op school gehanteerd wordt, moet worden vormgegeven.

In het debat omtrent deficiet- versus differentieopvattingen gaat het, zoals Edwards (1979) terecht vaststelt, om een interpretatie van 'disadvantage as deficit' dan wel 'disadvantage as difference'. De erkenning van het feit dat talen en taal-



variëteiten weliswaar van elkaar verschillen, maar niet voor elkaar onderdoen, levert geen oplossing voor de problemen waarmee kinderen op school te maken krijgen wanneer zij daar geconfronteerd worden met een taal die zij niet, of niet voldoende, beheersen (Hagen 1981).

De gelijkwaardigheid van talen houdt geenszins in dat die talen in de Nederlandse samenleving dezelfde functies hebben. Om de voornaamste doelstelling van het onderwijs, **"... volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren in de Nederlandse samenleving met de mogelijkheid zulks te doen vanuit de eigen culturele achtergrond."** (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981:6), te bereiken moeten tweetalige kinderen naast hun eerste taal óók de Nederlandse standaardtaal verwerven. Volwaardig functioneren op verschillende terreinen in de Nederlandse samenleving, en daar is het onderwijs er één van, vereist immers een goede beheersing van de Nederlandse standaardtaal. De eisen die daarbij aan meertaligen, autochtone en allochtone, worden gesteld zijn gelijk aan de eisen die gesteld worden aan personen voor wie het standaard Nederlands de eerste taal is. Differentiëren in de einddoelen van het onderwijs in de Nederlandse taal door bij van huis uit anderstaligen andere eindtermen na te streven, biedt dan ook géén oplossing voor de problematiek van meertalige leerlingen. Gebrek aan uniformiteit in de einddoelen van het onderwijs zou hoogstens bijdragen aan het in stand houden van de achtergestelde positie die zij in veel gevallen blijken in te nemen. Oplossingen voor de problemen van personen voor wie het Nederlands een tweede taal is, zullen dan ook gezocht moeten worden in de wijze waarop de eindtermen bereikt moeten worden.

### 2.2.1 Taalvaardigheid en onderwijskansen van autochtonen

De aandacht van sociolinguïsten en andere onderzoekers voor de problematiek van autochtone kinderen die van huis uit een dialect spreken is gedurende de laatste jaren eerder af- dan toegenomen. Het groeiende aantal allochtonen heeft er waarschijnlijk toe bijgedragen dat onderzoekers die enkele jaren geleden onderzoek deden naar de onderwijskansen van autochtone meertaligen, Friezen en dialectsprekers, zich zijn gaan richten op nieuwe groepen niet-Nederlandstaligen: Turken, Marokkanen, Surinamers en andere etnische minderheidsgroepen.

In het 'minderhedenonderzoek' wordt relatief weinig aandacht besteed aan het feit dat allochtonen niet de eerste of enige groep 'anderstaligen' vormen waarmee het Nederlandse onderwijs wordt geconfronteerd. Taalvariatie lijkt opgevat te worden als een fenomeen dat typisch is voor een multi-etnische samenleving, en veelal wordt voorbijgegaan aan het feit dat er ook binnen de autochtone Nederlandse bevolking sprake is van taalverschillen die tot onderwijsproblemen kunnen leiden. Toch biedt onderzoek naar de rol die taalvariatie speelt in het onderwijs aan autochtonen een aantal aanknopingspunten voor onderzoek naar de relatie tussen de taalvaardigheid in het Nederlands en het schoolsucces van leden van etnische minderheidsgroepen.

In Nederland is in de jaren '70 een drietal onderzoeken verricht naar de rol die (regionale) taalvariatie speelt in het onderwijs.

In het eerste onderzoek, waarvan verslag wordt gedaan in Wijnstra (1976), wordt de effectiviteit van verschillende onderwijsmodellen aan van huis uit Friestalige kinderen onderzocht. Het onderzoek is meer onderwijskundig dan linguïstisch van aard. De andere twee projecten, uitgevoerd in resp. Kerkrade en Gennep, zijn sociolinguïstisch geïoriënteerd: centraal staan de 'talige' problemen waarmee leerlingen die van huis uit een regionaal dialect spreken (Kerkraads resp. Genneps) te maken krijgen wanneer zij op school met de Nederlandse standaardtaal worden geconfronteerd.

De drie onderzoeken hebben met elkaar gemeen dat de rol van de factor 'sociaal milieu' is beperkt tot die van controle-variabele. De centrale onafhankelijke variabele is steeds de taalachtergrond van de onderzochte leerlingen. Uit de verzamelde gegevens komt naar voren dat de invloed van regionale taalvariatie op het schoolsucces van kinderen veel minder groot is dan de invloed van verschillen in sociaal-economisch milieu. Het spreken van een regionale variëteit die afwijkt van de standaardtaal blijkt hoogstens indirect, via de attitudes van leerkrachten, onderwijskansen negatief te beïnvloeden.

Ter illustratie van het voorafgaande wordt hierna kort ingegaan op de resultaten van de twee onderzoeken die in Kerkrade en Gennep zijn uitgevoerd. Het Friesland-project wordt verder buiten beschouwing gelaten.

### 2.2.1.1 Het Kerkrade-project

De resultaten van een onderzoek naar de onderwijssituatie in Kerkrade vormden de aanleiding voor het Kerkrade-project (Stijnen en Vallen 1981). Uit de resultaten van het betreffende onderzoek (Claeys 1971) werd geconcludeerd dat de discrepantie tussen schooltaal en thuistaal volgens de meerderheid van de schoolhoofden in de regio Kerkrade voor veel kinderen een bron van problemen vormde.

De problemen van dialectspreekende kinderen in het basisonderwijs staan in het Kerkrade-project centraal. Met behulp van een breed scala van dataverzamelingstechnieken zijn, na afronding van een voorbereidingsfase waarin de vraagstelling werd uitgewerkt, tussen 1975 en 1977 gegevens verzameld over de onderwijsresultaten van dialectspreekende en standaardtaalsprekende kinderen uit verschillende sociale milieus. De dataverzameling vond plaats bij leerlingen uit verschillende onderwijsniveaus: kleuterschool en eerste, derde en zesde klas van de lagere school.

De voornaamste conclusie van het Kerkrade-project lijkt dat de variabele 'sociaal milieu' veel meer invloed heeft op de onderwijsresultaten van de onderzochte leerlingen dan de variabele 'thuis taal'. Dat blijkt zowel uit de scores die dialectspreekende en standaardtaalsprekende leerlingen behalen op de afgenomen taaltoetsen, als uit de verzamelde gegevens over de doorstroming naar het voortgezet



onderwijs, rapportcijfers en scores op CITO-toetsen en door de onderzoekers afgenomen reken- en wereldoriëntatietoetsen.

De onderzoekers presenteren echter een aantal gegevens waaruit naar voren komt dat óók de taalachtergrond van leerlingen van invloed is op hun schoolprestaties. Uit het feit dat de verschillen tussen dialect- en standaardtaalsprekende kinderen uit hogere milieus niet afwijken van de verschillen tussen de twee groepen kinderen uit lagere sociale milieus, concluderen Stijnen en Vallen dat thuistaal en sociaal milieu in Kerkrade een onderling onafhankelijke invloed hebben op schoolprestaties.

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat dialectsprekende kinderen een minder gunstige schoolloopbaan hebben dan standaardtaalsprekers. Hoewel de verschillen tussen de onderzochte groepen leerlingen op dit punt niet significant zijn, blijken dialectsprekers procentueel wat vaker te doubleren en wat minder vaak naar hogere vormen van vervolgonderwijs (HAVO en VWO) te gaan dan standaardtaalsprekers.

De invloed van de variabele 'thuistaal' op de onderwijsresultaten van leerlingen komt niet naar voren uit de scores die de leerlingen behalen op CITO-toetsen en door de onderzoekers afgenomen toetsen voor wereldoriëntatie en rekenen. Daar staat tegenover dat uit de verzamelde gegevens over de beheersing van de Nederlandse standaardtaal van dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen wel een aantal verschillen tussen beide groepen leerlingen blijkt.

De meeste en grootste verschillen hebben betrekking op door het dialect veroorzaakte interferenties. Zowel bij mondeling als bij schriftelijk productief taalgebruik maken dialectsprekers significant meer fouten dan kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. Hoewel het absolute aantal interferenties dat dialectsprekende leerlingen maken afneemt naarmate hun schoolloopbaan vordert, bestaat op het niveau van de zesde klas het totale aantal fouten dat kinderen bij het spreken van de standaardtaal maken nog voor 57% uit interferenties. Bij eerste-klassers vormen interferenties nog 75% van het totale aantal fouten. Bij het schrijven van de Nederlandse standaardtaal worden minder interferenties gemaakt. Desondanks bestaat in het zesde leerjaar nog steeds 27% van het aantal fouten dat kinderen in schriftelijk werk maken uit interferenties.<sup>1</sup>

De verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers blijken veel kleiner wanneer de afgenomen toetsen een 'intralinguaal' karakter hebben. Bij intralinguale toetsen gaat het om (de hantering van) interne standaardtaal-regels en, bijvoorbeeld bij correctietoetsen, om overtredingen daarvan. In tegenstelling tot wat bij de 'interlinguale toetsen' procedures het geval is, zijn bij intralinguale

---

<sup>1</sup> Uit het feit dat voor derde-klassers geldt dat 'slechts' 19% van de fouten in schriftelijk werk uit interferenties bestaat, concluderen Stijnen en Vallen dat er sprake is van 'divergentie' (zie Hoofdstuk 1, par. 1.3).



toetsen geen 'fouten' ingevoerd die teruggaan op het dialect (interferentiever-schijnselen) (Stijnen en Vallen 1981:166).

Slechts op 3 van de 11 afgenomen intralinguale toetsen scoren dialectsprekers significant lager dan standaardtaalsprekers. Het betreft hier een 'interlineaire toets' waarbij kinderen in een tekst grammaticale fouten (die onderstreept zijn) moeten corrigeren, een zgn. 'linguistic insecurity test', waarbij grammaticale en ongrammaticale zinnen onderscheiden en eventueel gecorrigeerd moeten worden en een toets 'veranderen in opstel', waarbij meerkeuze-vragen beantwoord moeten worden.

Het is mogelijk dat de discrepantie tussen de toetsresultaten van dialectsprekers en standaardtaalsprekers ook bij deze toetsen toegeschreven moet worden aan het feit dat dialectsprekers meer moeite hebben met het onderkennen van interferenties. Stijnen en Vallen (1981:160,177-178, 1984) wijzen zelf op het feit dat het bijzonder moeilijk is om vast te stellen welke afwijkingen van de norm hun oorsprong vinden in het dialect en welke niet.

Uit de in Kerkrade verzamelde gegevens over de taalvaardigheid in het Nederlands van dialectspreekende en standaardtaalspreekende kinderen kan niet geconcludeerd worden dat de tweetaligheid van dialectspreekende kinderen een sterk negatief effect heeft op hun beheersing van de Nederlandse standaardtaal. Het van huis uit spreken van een taalvariëteit die afwijkt van de Nederlandse standaardtaal leidt er alleen toe dat kinderen meer interferenties vertonen en bovendien meer moeite hebben met het onderkennen en corrigeren van dergelijke verschijnselen in andermans taalgebruik.

Deze verschillen tussen dialectspreekende en standaardtaalspreekende kinderen blijken echter weinig samenhang te vertonen met hun onderwijsresultaten. Uit de analyses blijkt dat de relatie tussen het aantal interferenties dat kinderen maken en hun (andere) onderwijsresultaten zeer zwak is: de correlaties tussen enerzijds het percentage interferenties en anderzijds respectievelijk de rapportcijfers voor aardrijkskunde, kennis der natuur, rekenen, lezen en taal en de CITO-somscores voor rekenen en taal variëren tussen .00 en .27.

De scores op de afgenomen 'intralinguale' toetsen correleren beduidend hoger met rapportcijfers voor lezen en taal en met de CITO-somscores 'taal' dan de interlinguale toetsen. Met name de scores op de Woordenschattest Stijnen (Stijnen 1975) blijken een deel van de variantie in de taal- en leescijfers te verklaren: de correlaties variëren tussen .49 en .66.

Toch komt uit de onderzoeksresultaten van Stijnen en Vallen naar voren dat de schoolloopbanen van dialectsprekers wat minder voorspoedig zijn dan die van hun klasgenoten die géén dialect spreken. Een verklaring daarvoor geven de onderzoekers zelf: zij tonen aan dat de thuistaal van de kinderen een rol speelt bij de wijze waarop de capaciteiten en de prestaties van de leerlingen door hun leerkrachten worden beoordeeld.

Niet alleen de meeste schoolhoofden, wier opinies over de invloed van de thuistaal op de onderwijsresultaten van dialectsprekers de aanleiding van het Kerkrade-

project vormden, maar ook de meeste leerkrachten die bij het project betrokken waren, beschouwen het dialect als een nadeel voor het onderwijs (Stijnen en Vallen 1981:213-219, 247). Het is mogelijk dat het feit dat het mondeling en schriftelijk produktieve taalgebruik van dialectsprekende kinderen relatief veel interferenties vertoont, daarbij een rol speelt. Ook de bevinding van Stijnen en Vallen (1981:171) dat dialectsprekende kinderen minder participeren in de verbale interactie in de klas dan standaard sprekers, kan op dit punt van belang zijn. Uit de resultaten van een meervoudige globale opstelbeoordeling, waarbij de oordelen die de eigen leerkrachten geven over de opstellen van hun leerlingen worden vergeleken met de oordelen die andere onderwijsgevenenden daarover geven, blijkt bovendien dat (taal)attitudes van leerkrachten een belangrijke rol spelen bij de beoordeling van prestaties van leerlingen. Terwijl eigen leerkrachten de opstellen van dialectsprekers lager blijken te waarderen dan die van standaardtaalsprekers, komen uit de beoordelingen van 'buitenstaanders' géén verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers naar voren (Stijnen en Vallen 1981:241, Vallen en Stijnen 1983).

### 2.2.1.2 Het Gennep-project

Giesbers, Kroon en Liebrand (te verschijnen) doen verslag van een onderzoek dat zij tussen 1975 en 1978 op een aantal basisscholen in Gennep uitvoerden met als belangrijkste doel het toetsen van de generaliseerbaarheid van de resultaten van het Kerkrade-project. De opzet van het 'Gennep-project' komt dan ook in grote lijnen overeen met die van het Kerkrade-project.

Uit de in Gennep verzamelde gegevens blijkt opnieuw dat dialectsprekende kinderen minder gunstig doorstromen naar het voortgezet onderwijs dan kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. Giesbers e.a. vinden echter nog minder verschillen in de beheersing van het Nederlands door dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen dan Stijnen en Vallen (1981). Dat geldt zowel voor de scores die de kinderen behalen op afgenomen globale taalvaardigheidstoetsen als voor het aantal interferenties dat dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen vertonen. Zij concluderen:

*"Even though the Kerkrade project revealed a large proportion of school problems related to speaking a dialect as a mother tongue, dialect as a first language does not lead inevitably to disadvantages at school. Probably dialect based disadvantages are also based on such factors as the degree of linguistic divergence from the national and school language, the sociolinguistic situation and, probably as a consequence not to say as the cause of the latter, the socio-cultural orientation of the subjects."*



Giesbers e.a. suggereren dat onderzoek naar de 'dialect-standaardtaal problematiek' op school gericht zou moeten zijn op de interactionele aspecten van het probleem in plaats van de 'puur linguïstische' aspecten ervan:

*"... this seems the more important since on the one hand linguistic differences are diminishing and since on the other hand these differences are becoming more and more correlated with differences in SES."*

Evenals Stijnen en Vallen (1981, 1983) komen Giesbers e.a. tot de conclusie dat het aanbeveling verdient om naast de Nederlandse standaardtaal ook de eerste taal van dialectsprekende kinderen op school te hanteren.

Het doel van het gebruik van de eerste taal als voertaal in het onderwijs, zou volgens Stijnen en Vallen (1981, 1983) niet in de eerste plaats het verbeteren van de toetsscores van dialectsprekende kinderen moeten zijn, of het voorkomen van interferenties, maar vooral het verbeteren van de wijze waarop deze leerlingen deelnemen aan de interactie in de klas. Doordat tweetalig onderwijs beter aansluit bij de beginsituatie van tweetalige leerlingen, zouden dialectsprekende kinderen beter en vaker het woord gaan nemen, vaker vragen stellen, etc. Hun onderwijsresultaten zouden daardoor verbeteren. De argumenten die Giesbers e.a. noemen voor het gebruik van het dialect op school komen overeen met die van Stijnen en Vallen. Wijnstra (1976) noemt naast vergelijkbare pedagogische argumenten nog een aantal taal- en cultuurpolitieke argumenten voor het gebruik van het Fries als voertaal op school.

### 2.2.2 Taalvaardigheid en onderwijskansen van allochtonen

De resultaten van de in de vorige paragraaf besproken onderzoeken bevestigen geenszins de veronderstelling dat twee- of meertaligheid van leerlingen een negatief effect heeft op hun onderwijsresultaten. Wel tonen de onderzoeksresultaten wederom aan dat er een sterke samenhang bestaat tussen de sociaal-economische achtergronden van een kind en zijn of haar schoolsucces. De resultaten van onderzoek naar het schoolsucces van allochtone tweetalige kinderen leiden tot dezelfde conclusies.

In het onderzoek naar de wijze waarop het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen moet worden ingericht teneinde te bereiken dat hun meertaligheid hen niet tot nadeel, maar zelfs tot voordeel strekt, spelen de opvattingen van Cummins een belangrijke rol. Nadat Cummins zo'n 15 jaar geleden voor het eerst zijn ideeën over tweetaligheid en tweetalig onderwijs publiceerde, heeft hij zich in korte tijd ontwikkeld tot een van de meest vooraanstaande onderzoekers op dit terrein (Appel 1984:51-52). Dat betekent overigens niet dat Cummins' theorieën en ideeën onomstreden zijn. Integendeel, van verschillende kanten is felle en vaak gegronde kritiek geleverd op zijn werk. Uit het grote aantal publikaties waarin



wordt verwezen naar het werk van Cummins komt echter naar voren hoezeer Cummins vóór- en tegenstanders heeft geïnspireerd tot nader onderzoek en theorievorming met betrekking tot allerlei aspecten van tweetaligheid en tweetalig onderwijs. Voldoende reden om Cummins' ideeën in deze paragraaf als uitgangspunt te hanteren.

Centraal in het werk van Cummins staat de vraag in welke taal het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen vorm gegeven moet worden. Onderzoek naar de effecten van verschillende typen onderwijs heeft geleid tot schijnbaar paradoxale bevindingen. De onderzoeksresultaten wijzen nu eens op voordelen van onderwijs dat in de eerste taal wordt verzorgd, en dan weer op superioriteit van onderwijsmodellen waarin voorbij wordt gegaan aan de eerste taal van leerlingen door uitsluitend gebruik te maken van de tweede taal.

Zo tonen Appel (1984), Teunissen (1986) en Verhoeven (1987) in Nederland aan dat een zgn. 'transitiemodel', waarin gedurende de eerste schooljaren het onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen in hun eerste taal wordt gegeven, gunstige effecten heeft op de leerresultaten van die kinderen, zonder dat de ontwikkeling van het Nederlands, dat als 'vak' wordt onderwezen, belemmerd wordt. Hun onderzoeksresultaten komen wat dat betreft overeen met die van Wijnstra (1976) met betrekking tot de effecten van tweetalig onderwijs aan Friestalige kinderen en met de resultaten van de derde fase van het Kerkrade-project (Hos e.a. 1982, Kuiper e.a. 1983).

Andere onderzoekers, zoals Lambert en Tucker (1972), en Cohen en Swain (1976) komen echter tot positieve conclusies met betrekking tot de effecten van monolinguaal onderwijs, waarbij van huis uit Engelstalige kinderen in Canada vanaf de eerste schooldag worden 'ondergedompeld' in het Frans, voor hen een tweede taal. Daartegenover staan dan weer bevindingen als die van Skutnabb-Kangas en Toukoma (1976) die aantonen dat een dergelijk immersie-model negatieve gevolgen heeft voor de ontwikkeling en prestaties van Finstalige kinderen die in het Zweedse onderwijs worden geconfronteerd met monolinguaal Zweeds onderwijs.

Volgens Cummins is de onduidelijkheid omtrent de wijze waarop het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen moet worden vormgegeven, te wijten aan het ontbreken van een theorie omtrent de relatie tussen taalvaardigheid (in de eerste en de tweede taal) enerzijds en cognitieve ontwikkeling en schoolsucces ('academic achievement') anderzijds. Een dergelijke theorie zou verklaringen moeten geven voor het feit dat sociale factoren, zoals de status van minderheidsgroepen, en persoonskenmerken van leerlingen, zoals motivatie en attitudes, de effecten van verschillende onderwijsmodellen aan leden van die groep beïnvloeden. Evenals Bernstein (1971) constateert Cummins dat het cruciale punt in de theorievorming omtrent onderwijskansen en taalvaardigheid de vraag naar een adequate linguïstische theorie is:

*"These logical and empirical problems in the psychoeducational assumptions underlying transitional bilingual education all stem from a failure to conceptualize adequately the construct of language proficiency and its cross-lingual dimensions." (Cummins 1980b:83).*

### 2.2.2.1 De drempelhypothese en wederzijdse afhankelijkheid

Aanvankelijk stelt Cummins de zgn. 'threshold hypothesis' voor als verklaring voor de uiteenlopende resultaten van verschillende onderwijsmodellen (Cummins 1976, 1979). Met behulp van deze drempel-hypothese zouden de tegenstrijdige bevindingen met betrekking tot de invloed van tweetaligheid op de cognitieve ontwikkeling van individuen verklaard moeten worden.

De 'drempel-hypothese' veronderstelt dat een bepaald niveau van taalvaardigheid in de eerste en de tweede taal noodzakelijk is om te voorkomen dat tweetaligheid een negatieve invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Het is volgens Cummins (1979:230) niet mogelijk om in absolute termen te omschrijven welk niveau van taalvaardigheid vereist is om negatieve effecten van tweetaligheid te vermijden. Uit de uiteenlopende resultaten van onderzoeken naar de effectiviteit van 'immersie-modellen' bij kinderen van verschillende leeftijden, concludeert Cummins dat het 'drempelniveau' afhankelijk is van het cognitieve ontwikkelingsniveau van een kind, en van de eisen die er op een bepaald onderwijsniveau aan het kind gesteld worden. Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat onderdompeling in de tweede taal bij jonge kinderen minder negatieve effecten heeft dat bij oudere. Volgens Cummins heeft dat te maken met het feit dat de cognitieve ontwikkeling en de interactie met de omgeving bij jonge kinderen minder sterk afhankelijk is van mogelijkheden tot verbale communicatie dan bij oudere kinderen. Jongere kinderen zouden daardoor in immersie-modellen meer gelegenheid krijgen om de tweede taal te verwerven dan oudere kinderen, aan wier vaardigheden in de tweede taal van het begin af aan hoge eisen worden gesteld (Cummins 1976, 1979).

Behalve het eerste drempelniveau, waarvan de hoogte wordt bepaald door de eisen die er op een bepaalde leeftijd aan kinderen worden gesteld, introduceert Cummins een tweede, hoger drempelniveau. Daarmee probeert hij een verklaring te geven voor onderzoeksresultaten die aantonen dat tweetaligheid niet alleen geen negatieve effecten hoeft te hebben op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, maar zelfs van positieve invloed kan zijn (Swain 1975, Cummins 1978b, Genesee, Lambert en Tucker 1975). Cummins (1979) brengt de resultaten van dergelijke onderzoeken in verband met het onderscheid dat Lambert (1975) maakt tussen 'subtractieve' en 'additieve' tweetaligheid. Subtractieve tweetaligheid houdt in dat de verwerving van de tweede taal plaatsvindt ten koste van de ontwikkeling van vaardigheden in de eerste taal. Additieve tweetaligheid verwijst naar gevallen waarin de tweede taal aan de eerste wordt toegevoegd. Volgens Lambert (1975) komt subtractieve tweetaligheid vooral voor bij tweetaligen wier eerste taal weinig status heeft. Wanneer de eerste taal de status van 'meerderheidstaal' heeft, is de



kans dat er een tweede taal verworven kan worden zonder dat de eerste taal daaronder te lijden heeft veel groter. De onderzoeken die aantonen dat tweetaligheid een positief effect kan hebben op de cognitieve ontwikkeling van kinderen overziend, komt Cummins (1979) tot de conclusie dat deze onderzoeken met elkaar gemeen hebben dat het steeds gaat om informanten wier eerste taal 'dominant' is, of in elk geval prestige heeft. Hij veronderstelt dat tweetaligheid alleen wanneer er sprake is van 'additieve tweetaligheid', en kinderen in de gelegenheid worden gesteld zowel hun eerste- als hun tweede-taalvaardigheid tot een hoog niveau te ontwikkelen, positieve effecten kan hebben op hun cognitieve ontwikkeling. Kinderen kunnen alleen dan "... begin to reap the cognitive benefits of their bilingualism." (Cummins 1979:231).

Terugkijkend op de ontwikkeling van zijn theoretische raamwerk constateert Cummins dat de introductie van de drempel-hypothese 'clearly speculative' was, maar desondanks vruchtbaar is gebleken (Cummins 1984a:3). De hypothese vormde volgens Cummins de aanleiding voor één van de centrale vragen in het debat over het onderwijs aan tweetaligen: wanneer beschikt een tweetalig kind over voldoende vaardigheden in de tweede taal om onderwijs in die taal met vrucht te kunnen volgen? Omdat het in de drempel-hypothese nog ontbreekt aan een idee over de relatie tussen vaardigheden in de eerste en de tweede taal, geeft de theorie echter geen inzicht in de wijze waarop verschillende onderwijsmodellen de ontwikkeling van tweetalige kinderen kunnen beïnvloeden.

Op basis van de resultaten van de uiteenlopende onderzoeken naar de effecten van verschillende onderwijsmodellen voor tweetalige leerlingen, komt Cummins tot de conclusie dat de schijnbaar paradoxale bevindingen van de onderzoeken alleen verklaard kunnen worden wanneer rekening wordt gehouden met de wijze waarop kinderen hun eerste taal verwerven. Bij kinderen bij wie de ontwikkeling van de eerste taal wordt gestimuleerd door de buiten-schoolse omgeving, zal onderdompeling in de tweede taal kunnen resulteren in hoge vaardigheden in die taal zonder dat daardoor de ontwikkeling van de eerste taal geschaad wordt. Bij kinderen wier eerste-taalontwikkeling onvoldoende wordt gestimuleerd door de omgeving, zal onderdompeling in een tweede taal echter leiden tot stagnatie van zowel het eerste- als het tweede-taalverwervingsproces.

Cummins voegt daarom in tweede instantie de 'interdependentiehypothese' aan zijn theoretisch model toe. Deze tweede hypothese veronderstelt dat:

*" (...) the level of L2 competence which a bilingual child attains is partially a function of the type of competence the child has developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins. When the usage of certain functions of language and the development of L1 vocabulary and concepts are strongly promoted by the child's linguistic environment outside the school, as in the case of most middle-class children in immersion programs, then intensive exposure to L2 is likely to result in high levels of L2 competence at no cost of L1 competence." (Cummins 1979:233).*

Argumenten voor zijn hypothese van 'wederzijdse afhankelijkheid' baseert Cummins in eerste instantie vooral op het werk van Skutnabb-Kangas en Toukomaa (1976). Skutnabb-Kangas en Toukomaa doen verslag van onderzoek naar de taalvaardigheid in het Zweeds en het Fins van kinderen van Finse immigranten die monolinguaal Zweeds onderwijs volgen. Uit hun onderzoek komt naar voren dat de Finse kinderen zowel hun eerste als hun tweede taal minder goed beheersen dan de gemiddelde eentalige Finse resp. Zweedse leeftijdgenoot. Skutnabb-Kangas en Toukomaa vinden verder een relatie tussen de beheersing van de eerste en de tweede taal: naarmate kinderen hun eerste taal beter beheersen, nemen hun vaardigheden in de tweede taal toe. Bovendien komt naar voren dat kinderen die op latere leeftijd naar Zweden zijn geïmmigreerd zowel in het Zweeds als in het Fins vaak een hoger taalvaardigheidsniveau verwerven dan kinderen die op jongere leeftijd met een tweede taal zijn geconfronteerd.

In combinatie met de drempel-hypothese veronderstelt de interdependentie-hypothese dat:

*"(...) academic and cognitive outcomes are a function of the type of linguistic knowledge which the child brings to the school and the competence in L1 and L2 developed in interaction with educational treatment variables over the course of the school career." (Cummins 1979:243).*

Van belang is dat Cummins in dit stadium van zijn theorievorming betoogt dat de effecten van verschillende onderwijsmodellen afhankelijk zijn van de interactie tussen leerlingkenmerken en kenmerken van het onderwijs. Nadrukkelijk wijst hij erop dat verschillen tussen kinderen in de mate waarin zij hun eerste taal beheersen wanneer ze het onderwijs binnenkomen, niet geïnterpreteerd dienen te worden als 'deficiënties' van sommige kinderen, of als een indicatie van een onvoldoende beheersing van de eerste taal. Het feit dat kinderen wat dat betreft verschillen, mag alleen opgevat worden als een argument om in het onderwijs te zoeken naar manieren waarop het beste kan worden aangesloten bij de behoeften van individuele leerlingen.

De bedroevende resultaten van opvangmodellen waarin kinderen worden 'ondergedompeld' in een tweede taal, wijt Cummins aan het feit dat er op geen enkele wijze wordt aangesloten bij de talige en culturele achtergronden van die kinderen:

*"As one might expect from a program which attempts to widen the cultural gap between home and school and obliterate deeply rooted aspects of children's identity, submersion programs have resulted in widespread academic failure among minority-language groups." (Cummins 1978a:400).*



### 2.2.2.2 'BICS', 'CALP' en 'CUP'

Cummins ontleent de evidentie voor zijn interdependentie-hypothese vooral aan studies die betrekking hebben op de ontwikkeling van schriftelijke vaardigheden in de eerste en de tweede taal. Volgens Cummins zijn schriftelijke vaardigheden in het onderwijs van doorslaggevend belang:

*"The primary academic task for the child is learning how to extract information efficiently from printed text and subsequent educational progress largely depends upon how well this task is accomplished."* (Cummins 1979:237).

De interdependentie-hypothese veronderstelt dat vooral de T2-vaardigheden die gerelateerd zijn aan schriftelijke vaardigheden, afhankelijk zijn van de mate waarin diezelfde vaardigheden in de eerste taal zijn ontwikkeld. In eerste instantie hanteert Cummins voor deze aspecten van taalvaardigheid de term 'cognitive linguistic competence'. De vaardigheid om in alledaagse situaties te communiceren met leeftijdsgenoten en andere bekenden, noemt hij 'surface linguistic competence' (Cummins 1978a, 1979, Cummins en Swain 1984).

In latere publikaties (Cummins 1980b) introduceert Cummins de acroniemen 'BICS' en 'CALP' voor de door hem onderscheiden vaardigheden. BICS vormt daarbij een afkorting van 'basic interpersonal communicative skills', en CALP van 'cognitive-academic language proficiency'.

De vage omschrijvingen die Cummins van de twee vormen van taalvaardigheid geeft, maken het door hem voorgestelde onderscheid problematisch (De Haan 1985, 1987). 'Surface competence' of 'BICS' heeft volgens Cummins te maken met 'zichtbare' kenmerken van taalvaardigheid die relatief gemakkelijk te meten zijn: uitspraak, woordenschat, grammatica, 'fluency' etc.. 'Cognitive competence' oftewel 'CALP', volgens Cummins nauw verwant met 'geletterdheid', heeft betrekking op de vaardigheid "to use language effectively as an instrument of thought and represent cognitive operations by means of language" (Cummins 1978a:397). CALP heeft te maken met metalinguïstisch inzicht, het begrijpen van abstracte concepten en synoniemen, het begrijpen van gedecontextualiseerd taalgebruik en beheersing van complexe syntactische structuren (Cummins 1979, 1980a, 1980b). Het BICS-CALP onderscheid wordt door Cummins vergeleken met het onderscheid dat Olson (1977a, 1977b) maakt tussen 'social' en 'ideational functions of language' en met Halliday's (1975) onderscheid tussen 'pragmatic' en 'mathetic functions of speech'.

Het onderscheid tussen BICS en CALP wordt door Cummins (1979) toegelicht aan de hand van het concept 'semilingualisme' waarmee Skutnabb-Kangas en Toukomaa de taalvaardigheid, of het gebrek daaraan, van Finse kinderen in Zweden beschrijven. Skutnabb-Kangas en Toukomaa treffen in hun onderzoek Finse kinderen aan die volgens hun ouders, hun leerkrachten en henzelf het Zweeds goed beheer-

sen, maar die desondanks lage scores behalen op Zweedse toetsen die 'cognitive aspects of the language, understanding of the meanings of abstract concepts, synonyms, etc, as well as vocabulary' meten (Skutnabb-Kangas en Toukomaa 1976:21).

Volgens Cummins zouden kinderen ongeveer twee jaar nodig hebben om voldoende vaardigheden te verwerven om zich in het alledaagse taalverkeer in een tweede taal te kunnen redden. Het verwerven van CALP, die vaardigheden die noodzakelijk zijn om in het onderwijs volwaardig te kunnen functioneren, zou veel meer tijd in beslag nemen. Vijf à zeven jaar, schat Cummins op basis van de resultaten van een grootschalig onderzoek onder 1200 immigranten in Canada (Cummins 1981, Cummins en Swain 1984).

Met de introductie van het onderscheid tussen BICS en CALP wordt de wederzijdse afhankelijkheidshypothese vervangen door het zgn. 'CUP-model'. Het model veronderstelt dat CALP in de eerste en de tweede taal manifestaties zijn van één onderliggende dimensie: Common Underlying Proficiency. Evidentie voor het bestaan van één onderliggende vaardigheid, CUP, ontleent Cummins vooral aan het werk van Oller, waarin wordt aangetoond dat scores op uiteenlopende 'global' en 'discrete point' taaltests sterk met elkaar en met scores op intelligentie-tests samenhangen (Oller 1979, Oller en Perkins 1978).

CUP kan zowel door onderwijs in de eerste als door onderwijs in de tweede taal ontwikkeld worden. De keuze voor de taal die gehanteerd moet worden in het onderwijs aan tweetalige kinderen, is volgens Cummins dan ook niet afhankelijk van eigenschappen van verschillende talen, maar van socio-culturele en pedagogische factoren. De vraag welke taal het beste aansluit bij de achtergronden van de leerlingen, is daarbij van doorslaggevend belang.

### 2.2.2.3 Een theoretisch raamwerk

In een later stadium (Cummins 1983, Cummins en Swain 1984) erkent Cummins dat de door hem voorgestelde dichotomie tussen BICS en CALP een te simpele voorstelling van zaken geeft, en daardoor de aanleiding vormt voor een hernieuwde discussie over de al of niet bestaande gelijkwaardigheid van talen en taalvariëteiten.

Hij vervangt de dichotomie tussen twee aspecten van taalvaardigheid, BICS en CALP, door een model waarin taalvaardigheden met behulp van twee dimensies worden beschreven. De eerste dimensie heeft betrekking op de contextuele steun die aanwezig is bij het begrijpen en uitdrukken van betekenissen in taal. Taken en taalvaardigheden kunnen geplaatst worden op een continuüm dat loopt van 'context-embedded', waarbij de context veel situationele en paralinguïstische steun biedt, tot 'context-reduced' waarbij de context geen ondersteuning biedt en het slagen van de communicatie volkomen afhankelijk is van de wijze waarop informatie in taal wordt uitgedrukt.



Het onderscheid tussen de twee vormen van taalgebruik wordt door Cummins (1984a:12-13) in verband gebracht met de situatie waarin de communicatie plaatsvindt, en de relatie tussen de taalgebruikers:

*"In general context-embedded communication derives from interpersonal involvement in a shared reality which obviates the need for explicit linguistic elaboration of a message. Context-reduced communication, on the other hand, derives from the fact that this shared reality cannot be assumed, and thus linguistic messages must be elaborated precisely and explicitly so that the risk of misinterpretation is minimized."*

In alledaagse situaties, buiten de school, ondervinden taalgebruikers veel meer steun van de niet-talige context dan in onderwijsleersituaties waarin de niet-talige context doorgaans weinig informatie biedt.

Tegelijkertijd kan taalgebruik geplaatst worden op een tweede continuüm tussen 'cognitively demanding' en 'cognitively undemanding'. De plaats die taalgebruik op deze schaal inneemt, wordt bepaald door de mate waarin vaardigheden geautomatiseerd zijn en is dan ook afhankelijk van het stadium in het taalverwervingsproces waarin een taalgebruiker zich bevindt. Zo zal de uitspraak van de eerste taal voor jonge kinderen veel inspanning kosten, terwijl dezelfde vaardigheid een aantal jaren later geautomatiseerd is en geen enkele inspanning kost (Cummins 1983).

Wat betreft de relatie tussen vaardigheden in de eerste en de tweede taal haalt Cummins een aantal onderzoeken aan waaruit blijkt dat cognitief abstracte taalvaardigheden en meer algemene, alledaagse taalvaardigheid in eerste en de tweede taal wederzijds van elkaar afhankelijk zijn. Schoolsucces ('achievement') hangt volgens hem vooral samen met cognitief abstracte taalvaardigheid.

#### 2.2.2.4 Reacties op de opvattingen van Cummins

In de discussies die gevoerd zijn naar aanleiding van de opvattingen van Cummins over tweetaligheid en tweetalig onderwijs, speelt het door hem voorgestelde onderscheid tussen BICS en CALP, dat in essentie nog steeds aanwezig is in het tweedimensionale model van taalvaardigheid (Cummins en Swain 1984), een belangrijke rol. De vaagheid van de door Cummins geformuleerde begrippen en hypothesen heeft ertoe bijgedragen dat een aantal onderzoekers zich daar zeer kritisch over hebben uitgelaten.

Zo beschuldigen Edelsky e.a. (1984) Cummins ervan evenals Bernstein het taalgebruik van kinderen uit linguïstisch en cultureel niet dominerende groepen als 'deficiënt' af te schilderen. Hoewel andere critici niet zó ver schijnen te willen gaan, wijzen ook zij op overeenkomsten met het 'problematical work' (Troike

1984:47) van Bernstein. Het 'problematische' van Bernsteins opvattingen bestaat daarbij uit het feit dat het door Bernstein voorgestelde onderscheid tussen 'restricted' en 'elaborated code' misverstaan is over de al of niet bestaande gelijkwaardigheid van verschillende talen en taalvariëteiten in de hand werkt. Troike (1984), Spolsky (1984), en Wald (1984) zijn van mening dat de door Cummins voorgestelde dichotomie tussen BICS en CALP opnieuw de suggestie kan wekken dat het taalgebruik van cultureel en/of linguïstisch niet dominerende groepen deficiënt is.

In hun reactie op de felle kritiek van Edelsky e.a. betogen Cummins en Swain (1984) dat het uitgangspunt in de publikaties van Cummins steeds is geweest dat het schoolsucces van kinderen uit etnische minderheidsgroepen en van kinderen die behoren tot de 'meerderheid' bepaald wordt door een interactie tussen de vormgeving van het onderwijs en de vaardigheden die het kind vóór schoolentree heeft verworven. Dat kinderen verschillen wat betreft die 'voorschoolse' vaardigheden is in tal van onderzoeken aangetoond, maar betekent ook volgens Cummins en Swain geenszins dat taalvaardigheden die niet aansluiten bij de schooltaal deficiënt zijn. Het betekent wel dat er in het onderwijs rekening gehouden moet worden met die verschillen, zodat er bij de behoeften van individuele kinderen kan worden aangesloten.

Regelmatig wordt ook gewezen op de gebrekkige wijze waarop Cummins' theoretisch raamwerk is onderbouwd. Verwijzend naar o.a. het werk van Labov betogen Edelsky e.a. (1984) dat Cummins de empirische evidentie voor zijn opvattingen ontleent aan scores die kinderen behalen op gestandaardiseerde tests die noch valide noch betrouwbaar zijn. Cummins, Oller, en andere onderzoekers verwarren de 'test-wiseness' die nodig is om hoge scores te behalen op dergelijke testen met CALP (Cummins) of 'global language proficiency' (Oller). In plaats van (aspecten van) taalvaardigheid meten gestandaardiseerde tests volgens Edelsky e.a. (1984:9) uitsluitend de vaardigheid "... to cope with ..... out-of-context, irrelevant nonsense".

In hun reactie op Edelsky e.a. betogen Cummins en Swain (1984) dat niet elke gestandaardiseerde toets een beroep doet op zinloze vaardigheden. Het construeren van betekenissen op basis van syntactische en semantische kenmerken van teksten en het toepassen van doelmatige lees- en schrijfstrategieën zijn geenszins gelijk te stellen met het toepassen van zinloze trucs.

Hulstijn (1984) onderschrijft de opvattingen van Cummins en Swain op dit punt. Ook hij is echter van mening dat Cummins zijn 'afhankelijkheidshypothese' zwak onderbouwt. Verder merkt Hulstijn op dat Cummins' twee-dimensionele model op twee gedachten hinkt: Cummins wil er zowel taken als vaardigheden mee classificeren. Een groter bezwaar is volgens Hulstijn dat het model suggereert dat het verschil tussen schoolse taken en alledaags taalgebruik uitsluitend wordt bepaald door de mate waarin de context niet-talige steun biedt. Terecht stelt Hulstijn vast dat schoolse taken niet uitsluitend door de afwezigheid van niet-talige informatie worden gekenmerkt, maar óók doordat ze een beroep doen op specifieke vaardighe-



den die niet 'talig' zijn. Als voorbeelden van dergelijke vaardigheden noemt Hulstijn (1984:20) specifieke probleemoplossingsstrategieën, het vermogen om de beschikbare tijd zo efficiënt mogelijk te besteden, doelmatige leesstrategieën en doelmatige planningsstrategieën bij het schrijven.

Ook Canale 1984, Edelsky e.a 1984, Genesee 1984, Spolsky 1984, Troike 1984, Wald 1984 zijn van mening dat in Cummins' theorieën te veel nadruk wordt gelegd op de taalvaardigheid van leerlingen. Zij zijn van mening dat Cummins te weinig aandacht besteedt aan sociaal-psychologische variabelen die van invloed zijn op het schoolsucces van kinderen uit verschillende etnische groepen. Volgens Genesee (1984:27) moeten de verschillende types taalvaardigheid die Cummins onderscheidt, beschouwd worden als interveniërende in plaats van causale factoren. Argumenten voor die opvatting ontleent Genesee aan het feit dat problemen met het verwerven van schooltaal niet uniek zijn voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen. De ongunstige onderwijsprestaties van kinderen uit lagere sociale milieus doen vermoeden dat verklaringen voor de problematiek van ongelijke onderwijskansen niet uitsluitend in linguïstische en/of cognitieve factoren gevonden kunnen worden.

### 2.3 Taalvaardigheid, sociaal milieu en onderwijskansen

De opvattingen van Cummins en zijn critici over tweetaligheid en tweetalig onderwijs sluiten op een aantal punten aan bij de resultaten van Nederlands onderzoek naar de onderwijskansen van autochtone dialectsprekers. Sociale factoren blijken meer invloed te hebben op de onderwijsresultaten van zowel autochtone als allochtone tweetaligen dan het feit dat de leerlingen tweetalig zijn. Argumenten voor het hanteren van de eerste taal van allochtone en autochtone tweetalige leerlingen worden in de eerste plaats ontleend aan het algemene didactische principe dat het aanbeveling verdient om in onderwijssituaties aan te sluiten bij de vaardigheden en achtergronden van leerlingen. Geen van de besproken onderzoekers komt echter tot een heldere interpretatie van de gesignaleerde samenhang tussen sociale achtergronden van tweetalige leerlingen en hun onderwijsresultaten.

In zijn reactie op de opmerkingen van Canale (1984) en andere critici erkent Cummins (1984b) dat sociolinguïstische variabelen in zijn model moeten worden opgenomen. Uit zijn eerdere publikaties kwam al naar voren dat hij daarbij in de eerste plaats denkt aan factoren die te maken hebben met de sociaal-economische achtergronden van etnische minderheidsgroepen.

De veronderstelling dat CALP in de eerste en de tweede taal manifestaties zijn van één onderliggende dimensie, CUP, en daardoor wederzijds van elkaar afhankelijk, roept de vraag op waarom tweetalige kinderen bij schoolentree van elkaar verschillen wat betreft het niveau waarop zij CALP in de eerste taal hebben verworven. Een antwoord op deze vraag zoekt Cummins in de sociaal-economische achtergronden van leden van etnische minderheidsgroepen:

*"It should be noted that many migrant or minority-language children have low-SES or 'disadvantaged' home backgrounds and thus (.....) are represented as having a more 'restricted' linguistic orientation than middle class children, a factor which no doubt influences the subsequent development of L1 and L2 abilities."* (Cummins 1978a:400).

Cummins verwijst in een voetnoot bij deze passage naar het centrale werk van Bernstein, 'Class, codes and control' (Bernstein 1971).

In latere publikaties waarin het onderscheid tussen BICS en CALP aan de orde komt, verwijst Cummins niet meer naar het werk van Bernstein. Wel blijft hij benadrukken dat 'low SES minority children' meer dan kinderen uit hogere sociale milieus afhankelijk zijn van het onderwijs voor wat betreft de verwerving van CALP:

*"A low SES minority language child may have less knowledge of some aspects of language and may have developed different functional linguistic skills on entry to school than a middle-class child."* (Cummins 1979:240).

Argumenten voor deze opvatting ontleent Cummins niet meer aan Bernstein, maar aan Olson (Cummins 1979:239):

*"Highly literate parents may be expected to communicate the explicit logical structure of printed texts in at least two ways, through their own abstract language and, probably more importantly, through reading printed stories."* (Olson 1976:201).

Verder verwijst hij o.a. naar Wells (1981) die aantoonde dat de 'literacy related knowledge' van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus bij schoolentree minder ver is ontwikkeld dan bij kinderen uit hogere sociaal-economische milieus (Cummins en Swain 1984:32).

Het is duidelijk dat Cummins mogelijke verklaringen voor de discrepanties die er tussen leden van etnische minderheidsgroepen bestaan wat betreft de mate waarin ze tijdens de primaire socialisatie 'schoolse vaardigheden' hebben verworven, niet zoekt in etnische of culturele kenmerken die etnische groepen van elkaar onderscheiden, maar evenals Bernstein in sociaal-economische verschillen **binnen** etnische groepen.

Er bestaan meer overeenkomsten tussen de opvattingen van Cummins en die van Bernstein. Beiden hebben behoefte aan een functionele taaltheorie, waarin taalvaardigheden en verschillen in taalvaardigheden worden gerelateerd aan de taken die moeten worden uitgevoerd en aan de situaties waarin dat gebeurt (Huls 1982, Hulstijn 1984). Bernstein en Cummins onderscheiden daartoe allebei twee soorten taalvaardigheid: resp. 'restricted' versus 'elaborated code' en 'BICS' versus 'CALP'.



De overeenkomsten tussen de door Cummins beschreven kenmerken van CALP en de kenmerken van Bernsteins 'elaborated code' zijn treffend.

Linguïstische verschijnselen die Bernstein van belang acht bij het beschrijven van elaborated code zijn volgens Huls (1982:28-29) explicietheid en gedifferentieerdheid, pronomina en nomina, referentieprocedures, bepaalde vormen van syntactische complexiteit (zoals hypothetische, conditionele en disjunctieve constructies) en uitdrukkingen die van onzekerheid getuigen. Andere kenmerken van 'schooltaal' die Bernstein in eerdere publikaties noemt, zijn het gebruik van abstracte begrippen en een creatief, niet stereotiep vocabulairegebruik. Elaborated code zou universalistische, context-onafhankelijke betekenissen realiseren, terwijl restricted code meer context-afhankelijke, particularistische betekenissen realiseert (Bernstein 1971).

Deze 'kenmerken' lijken sterk op de kenmerken van CALP: metalinguïstisch inzicht, abstracte concepten en synoniemen, gedecontextualiseerd taalgebruik en complexe syntactische structuren. Ook wat betreft de tweede dimensie van het onderscheid tussen BICS en CALP, de mate van geautomatiseerdheid van het taalgebruik, bestaan er overeenkomsten met het werk van Bernstein. Volgens Bernstein (1962) gaat elaborated code gepaard met sterke verbale planning: pauzes en aarzelingen duiden op een hoog niveau van planning en een achterliggende 'elaborated code'. De uitleg die Cummins geeft bij het continuüm 'cognitively demanding' en 'cognitively undemanding' is evenmin erg helder (Hulstijn 1984). Uit zijn toelichting bij deze dimensie van taalvaardigheid en de voorbeelden die hij geeft van taken die veel cognitieve inspanning vergen (een ander overtuigen van je mening, het schrijven van een essay en het invullen van een cloze-test) kan echter wel worden afgeleid dat ook volgens Cummins 'verbale planning' een belangrijk aspect is van cognitief veeleisende taken, en daarmee van typisch schoolse taken (Cummins 1983, 1984a, Cummins en Swain 1984).

Het is duidelijk dat de door Bernstein en Cummins genoemde afzonderlijke kenmerken van schooltaal op een aantal punten met elkaar overeenkomen. Zo lijken beide onderzoekers groot belang te hechten aan de aard en de omvang van het lexicon, de beheersing van (complexe) grammaticale kenmerken van taal en 'explicietheid'. De belangrijkste overeenkomst komt echter naar voren wanneer de 'lijsten' in hun geheel worden beschouwd. In beide gevallen worden de opsommingen gekenmerkt doordat linguïstische kenmerken van totaal verschillende aard zonder samenhang bijeen zijn gebracht. Daar komt bij dat de publikaties van de beide onderzoekers met name op dit punt uitmunten in gebrek aan explicietheid.

Het feit dat Cummins de voor de hand liggende verwijzingen naar het werk van Bernstein beperkt tot één verwijzing in een voetnoot, doet vermoeden dat Cummins aarzelt bij de gedachte dat zijn eigen ideeën geassocieerd zouden kunnen worden met het controversiële werk van Bernstein. Bernstein is door aanhangers van de 'compensatie-gedachte' naar voren geschoven als degene die de theoretische basis voor hun opvattingen heeft geleverd. Uit zijn latere werk en vooral uit zijn strenge kritiek op compensatie-programma's (Bernstein 1970) blijkt echter dat Bernstein zelf geen vertegenwoordiger van de deficiet-opvatting is (Huls 1982).

In paragraaf 2.2.2.4 zagen we dat ook Cummins is beland in een discussie over de gelijkwaardigheid van talen en taalvariëteiten die op zich niets bijdraagt aan een oplossing voor de problemen van kansarme groepen in het onderwijs.

Hoewel Cummins' publikaties door veel 'minderhedenonderzoekers' die zich bezighouden met (aspecten van) tweetaligheid worden aangehaald, hebben zijn ideeën tot nu toe niet geleid tot diepgaander onderzoek naar de invloed van de factor 'sociaal-economisch milieu' op de eerste- en tweede-taalontwikkeling van leden van etnische minderheidsgroepen en/of hun schoolsucces. Veel meer aandacht wordt er besteed aan de relatie tussen specifieke culturele kenmerken van etnische minderheidsgroepen en (het tempo van) hun tweede-taalontwikkeling.

Er lijkt een taboe te rusten op het onderzoeken van de relatie tussen sociaal milieu en onderwijskansen van allochtonen. Het feit dat voor een aantal etnische minderheidsgroepen geldt dat zij vanuit de achtergronden van hun immigratie naar Nederland hier bijna 'per definitie' een lage sociale status hebben, speelt daarbij waarschijnlijk een belangrijke rol.

In dat verband wordt er wel op gewezen dat de instrumenten die doorgaans gehanteerd worden voor het operationaliseren van de sociale status van autochtonen, namelijk beroepsniveau en opleiding van beide ouders, in minderhedenonderzoek onbruikbaar zijn (Kerckhoff en Vallen 1985a). Hopf (1984) wijst er bijvoorbeeld op dat buitenlandse arbeiders in West-Europa niet altijd óók de onderste sociale laag in hun land van herkomst vertegenwoordigen. Doordat de sociale gelaagdheid in de landen van herkomst ook niet vergelijkbaar is met die in Westeuropese landen, is de plaats die een gezin op de sociale ladder in het herkomstland inneemt, evenmin bruikbaar als 'maat' voor de sociale klasse waartoe dat gezin in West-Europa behoort. Omdat de onderwijssituatie in de landen van herkomst vaak eveneens sterk afwijkt van die in West-Europa, zou het hanteren van de variabele 'opleidingsniveau', die in het onderzoek bij autochtonen vaak wordt gehanteerd om de tekortkomingen van een operationalisering op basis van alleen het beroepsniveau van de ouders te corrigeren, geen oplossing bieden.

Ook het operationaliseren van de 'culturele' identiteit van immigranten is echter door het ontbreken van een heldere en eenduidige definitie van het begrip 'cultuur', verre van eenvoudig. Een in de sociologie en de culturele antropologie gangbare definitie van cultuur is "(...) een samenhangend geheel van betekenissen" (Tennekes 1986:3). De term 'betekenissen' moet daarbij echter zo ruim worden opgevat, dat het onmogelijk wordt alle aspecten van de culturele identiteit van een persoon te operationaliseren:

*"Het gaat daarbij in elk geval om de kennis die mensen van de hen omringende wereld hebben (werkelijkheidsbeeld), de waarderingsmaatstaven die ze hanteren (wat is belangrijk in het menselijk bestaan, waar gaat het om in een mensenleven -sommigen noemen dat 'waarden en normen') en de taal en (andere) vormen van communicatie-door-middel-van symbolen."* (Tennekes 1986:3).



In de praktijk van veel sociolinguïstisch minderhedenonderzoek zien we dat het begrip 'culturele identiteit' wordt gereduceerd tot een aantal 'cultuur-typische' uiterlijke kenmerken. De correlaties die worden aangetroffen tussen dergelijke uiterlijke kenmerken van de identiteit van immigranten en hun tweede-taalvaardigheid zijn steeds laag (Appel 1984, Lalleman 1985, Verhoeven 1987, Boers e.a. 1987). Daaruit kan echter niet de conclusie worden getrokken dat er geen relatie zou bestaan tussen de culturele identiteit van etnische minderheidsgroepen en hun tweede-taalvaardigheid. De factor 'culturele identiteit' is daartoe doorgaans te gebrekkig geoperationaliseerd.

Zo is bijvoorbeeld het verband onderzocht tussen de taalontwikkeling in het Nederlands van allochtone leerlingen en het al-of-niet dragen van een hoofddoek door hun moeder, het al-of-niet eten van varkensvlees door het gezin, het al-of-niet regelmatig bidden van Islamitische gebeden (Appel 1984), en het al-of-niet Westers gekleed gaan van de leerling zelf (Boers e.a. 1987). Daarbij wordt uitgegaan van de veronderstelling dat deze kenmerken indicaties vormen voor de mate waarin kinderen en hun ouders georiënteerd zijn op de Nederlandse samenleving, en gemotiveerd om de taal van die samenleving te leren. De juistheid van deze veronderstelling is echter evenmin aangetoond als dat er ooit is aangetoond dat het al-of-niet wekelijks naar de kerk gaan van katholieken, het al-of-niet eten van vlees op Goede Vrijdag of het al-of-niet dagelijks gebruik van make-up door moeder van invloed is op de prestatie-motivatie van autochtone kinderen. Het hoeft dan ook niet te verrassen dat de gevonden correlaties laag zijn.

Minderhedenonderzoek is waarschijnlijk meer gediend met een meer genuanceerde operationalisering van de achtergronden van allochtonen. Het 'traditionele' schoolloopbanenonderzoek bij autochtone leerlingen kan daarbij zinvolle aanknopingspunten bieden, zoals blijkt uit het onderzoek van De Jong (1987). Hoewel uit zijn onderzoek naar voren komt dat ook het operationaliseren van meer 'algemene' gezinskenmerken bij allochtonen verre van eenvoudig is, tonen zijn onderzoeksresultaten aan dat onderzoek op dit terrein een waardevolle bijdrage kan leveren aan de discussies over onderwijskansen van allochtonen. Uit zijn onderzoek komen geen gegevens naar voren die erop wijzen dat allochtone en autochtone leerlingen van elkaar verschillen wat betreft 'academisch zelfbeeld'. Onder academisch zelfbeeld verstaat De Jong (1987: 135) "(...) *de wat pompeuze aanduiding van het vertrouwen dat iemand heeft in zijn capaciteiten om op school goed mee te kunnen.*". De Jong vindt evenmin verschillen wat betreft de houding ten opzichte van het onderwijs, beroepsaspiraties, motivatie of ijver. Meer van dergelijke bevindingen zouden ertoe kunnen leiden dat bestaande negatieve vooroordelen over (achtergronden van) allochtone leerlingen en de mate waarin hun ouders waarde hechten aan opleiding en scholing, worden weggenomen.

Ook onderzoek naar de attitudes van meertalige leerlingen ten opzichte van (sprekers van) hun eerste taal en hun tweede taal en de onderwijsleersituatie kan een bijdrage leveren aan verdere theorievorming over de rol die sociaal-culturele en

sociaal-psychologische factoren spelen in het onderwijs aan meertalige leerlingen. Voor deze mogelijkheid is in het onderhavige onderzoek gekozen.

Gegevens over de taalattitudes van meertalige kinderen zijn in meer dan één opzicht interessant. Taalattitudes kunnen in de eerste plaats bestudeerd worden als sociaal-culturele kenmerken die van invloed kunnen zijn op het tempo/succes van eerste- en/of tweede-taalontwikkeling (Schumann 1975, Gardner 1985, Knops 1987). De vergelijking van de attitudes van verschillende groepen leerlingen ten opzichte van (variëteiten van) het Nederlands is daarnaast ook relevant in het kader van onderzoek naar de taalvaardigheid van leerlingen met verschillende taalachtergronden. Verwijzend naar Hymes (1972) betoogt Day (1982:116-117) dat:

*".. language attitudes are an integral part of communicative competence, which is the knowledge required to use a language appropriately in a speech-community (....). It includes, in addition to grammatical knowledge social knowledge, which acts to define the communicative process and to shape the way messages are realized in social situations."*

Hoewel het geen aanbeveling verdient om in onderzoek en/of onderwijs totaal voorbij te gaan aan specifieke kenmerken van etnische groepen, schuilt in het benadrukken van die kenmerken, en van problemen die daarvan het gevolg zouden kunnen zijn, het gevaar dat reeds bestaande vooroordelen over de omvang van de problemen van allochtonen in het onderwijs worden versterkt. In de onderzoeken van o.a. Rosenthal en Jacobson (1968), Stijnen en Vallen (1981) en Jungbluth (1985) is aangetoond dat negatieve verwachtingen van leerkrachten over de capaciteiten en achtergronden van hun leerlingen kunnen leiden tot ongelijke onderwijskansen.

Appel (1984) noemt een aantal andere bezwaren van onderzoek naar de relatie tussen de culturele oriëntatie van immigranten en hun tweede-taalvaardigheid. Hij waarschuwt voor publikaties die de indruk kunnen wekken dat weinig succesvolle tweede-taalleerders hun 'falen' aan zichzelf te danken te hebben. Theorieën over positieve correlaties tussen tweede-taalvaardigheid en de culturele oriëntatie van taalleerders ten opzichte van (sprekers van) de doeltaal zouden misbruikt kunnen worden als argumenten voor de opvatting dat etnische minderheden moeten 'assimileren' en hun eigen cultuur dienen op te geven. Hij pleit ervoor om onderzoek naar mogelijke relaties tussen allerlei leerderskenmerken en tweede-taalverwerving te vervangen door onderzoek naar de invloed van kenmerken van de onderwijsleersituatie op leersucces.

Hoewel het nut van onderzoek zoals door Appel wordt voorgestaan buiten kijf is, mag niet uit het oog worden verloren dat inzicht in leerderskenmerken die leersucces kunnen beïnvloeden noodzakelijk is om de onderwijsleersituatie waarin kinderen verkeren te onderzoeken en eventueel te verbeteren (Kerkhoff en Vallen 1985a, Vermeer 1986). Onderzoek naar de culturele oriëntatie van tweede-taalleerders, en de relatie tussen die oriëntatie en het tempo/succes van tweede-taalverwerving is daarbij in meer dan één opzicht interessant. Culturen zullen wanneer ze met elkaar in contact komen, altijd in meer of mindere mate veranderen. Dat



geldt niet alleen voor de culturen van minderheidsgroepen, maar ook voor die van de meerderheid. Voor wat betreft de culturen van de verschillende groepen immigranten in Nederland voorspelt Tennekes (1986:16) dat die zich steeds meer zullen verwijderen van de cultuur van de herkomstlanden en steeds meer zullen worden afgestemd op de Nederlandse situatie. Dat betekent niet dat de immigranten daarmee geen 'eigen' culturele identiteit zullen behouden, maar wel dat zij een nieuwe eigen culturele identiteit ontwikkelen die afwijkt van die van het herkomstland. De huidige 'multi-culturele' samenleving zal zich daardoor volgens Tennekes (1986:16) steeds verder ontwikkelen tot een 'multi-subculturele samenleving'. Volgens Tennekes wordt de cultuurverandering van migrantengroeperingen in sterke mate bepaald door etniseringprocessen die op hun beurt bepaald worden door de sociaal-economische omstandigheden waarin deze groeperingen zich bevinden. Wanneer deze opvatting van Tennekes juist is, dan zal het bereiken van de belangrijkste doelstelling van het onderwijs aan migrantenkinderen "(... volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren in de Nederlandse samenleving ...)" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981:6) gepaard gaan met verandering van de oorspronkelijke culturele identiteit van deze kinderen. Het ligt immers voor de hand om te veronderstellen dat de attitudes van immigranten ten opzichte van normen, waarden en andere kenmerken van de culturele identiteit van de Nederlandse samenleving zullen veranderen wanneer hun positie in die samenleving verbetert. In dat opzicht draagt óók het aansluiten bij de eigen culturele identiteit van leerlingen, wanneer dat gebeurt met het oogmerk de onderwijskansen van die kinderen te vergroten, ertoe bij dat de culturele identiteit van die kinderen (en hun ouders!) zal veranderen.<sup>2</sup> Het is zeer wel mogelijk dat óók de houding van leden van de autochtone meerderheid ten opzichte van etnische groepen daardoor beïnvloed zal worden.

---

2 'Nieuwe' culturen, zoals de 'Rastafari-beweging' onder Creoolse jongeren, tonen aan dat ook het falen van het onderwijs kan leiden tot veranderingen in de oorspronkelijke culturele identiteit (Buiks 1984, Tennekes 1986).

## Hoofdstuk 3

# VRAAGSTELLING, OPZET EN INFORMANTEN

### 3.1 Vraagstelling

In het resterende deel van dit boek wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de onderwijspositie van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool. Gedurende de schooljaren 1983-1984 en 1984-1985 zijn gegevens verzameld over de onderwijsresultaten en de vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal van verschillende groepen allochtone en autochtone leerlingen.

De volgende vragen stonden centraal:

- 1a Hoe verhoudt zich het schoolsucces van tweetalige autochtone basisschoolleerlingen tot het schoolsucces van eentalige, standaard-Nederlandssprekende klasgenoten?
- 1b Hoe verhoudt zich het schoolsucces van allochtone basisschoolleerlingen tot het schoolsucces van resp. eentalige en tweetalige autochtone klasgenoten?
- 2a Hoe verhoudt zich de vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal van tweetalige autochtone basisschoolleerlingen tot die van eentalige, standaard-Nederlandssprekende klasgenoten?
- 2b Hoe verhoudt zich de vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal van allochtone basisschoolleerlingen tot die van resp. eentalige en tweetalige autochtone klasgenoten?
- 3 Hoe is de relatie tussen de vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal van de verschillende groepen leerlingen en hun schoolsucces?
- 4 Hoe is de relatie tussen de taalattitudes van de verschillende groepen leerlingen en hun vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal?



### 3.2 Onderzoeksopzet en analyse-methodes

Met de uitvoering van het onderzoek is gestart in het schooljaar 1983-1984. Gedurende dat schooljaar zijn op in totaal vijf lagere scholen in Tilburg en Breda gegevens verzameld over de onderwijsresultaten, de vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal, de taalattitudes en de achtergronden van de leerlingen die in de vijfde klas (groep 7) zaten. In het daarop volgende schooljaar zijn bij dezelfde leerlingen, op dat moment zesde-klassers, opnieuw data verzameld. In totaal zijn er 179 leerlingen bij het onderzoek betrokken geweest.

Met de keuze voor de uitreefase van het basisonderwijs als onderzoeksterrein, wordt aangesloten bij een veel voorkomende praktijk in schoolloopbanenonderzoek. Daardoor is het mogelijk het belangrijkste onderwijsresultaat dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan behalen, het type voortgezet onderwijs waarnaar wordt doorgestroomd, in het onderzoek te betrekken.

Daarnaast is er een tweede argument voor de keuze van de laatste twee jaren van de basisschool, dat samenhangt met de te onderzoeken taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal<sup>1</sup> van de betrokken leerlingen. Bij de operationalisering van die variabele ligt het accent op taalvaardigheden die noodzakelijk zijn om in het onderwijs te functioneren. Volgens Cummins (1981) hebben kinderen vijf tot zeven jaren nodig om die vaardigheden, CALP, te verwerven (zie Hoofdstuk 2). Kinderen die dergelijke vaardigheden niet van huis uit hebben verworven zouden deze, wanneer die opvatting van Cummins juist is, aan het einde van de basisschool moeten kunnen beheersen. In par. 3.4.2 zal dieper worden ingegaan op de operationalisering van de variabele 'taalvaardigheid', en de wijze waarop daarbij gebruik is gemaakt van de door Cummins en Bernstein ontwikkelde ideeën over 'schooltaal'.

Teneinde een zorgvuldige operationalisering van de variabele 'taalvaardigheid' mogelijk te maken, is ervoor gekozen de dataverzameling over twee schooljaren te spreiden. De gekozen opzet maakt het mogelijk op verschillende momenten relatief uitvoerig data te verzamelen, zonder dat daardoor de gang van zaken in de klas sterk wordt verstoord. Met name in het zesde leerjaar is het bezwaarlijk vaak en intensief toetsen af te nemen, omdat de leerlingen en de leerkrachten gedurende het hele jaar zwaar zijn belast met de afname van 'eindtoetsen' en psychologische testen.

---

<sup>1</sup> 'Taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal' wordt in de rest van dit boek doorgaans aangeduid als 'taalvaardigheid'. Het is duidelijk dat hiermee tekort wordt gedaan aan tweetalige kinderen. Hun taalvaardigheden zijn immers niet beperkt tot de Nederlandse standaardtaal. Om stilistische redenen wordt er echter vanaf gezien de nauwkeurige, maar uitvoerige omschrijving 'taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal' consequent te hanteren.

De keuze voor een uitgebreide en tijdrovende operationalisering van de variabele 'taalvaardigheid' heeft ook een aantal consequenties voor de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten. Zelfs wanneer de dataverzameling over twee schooljaren wordt gespreid, maakt het arbeidsintensieve karakter van de gekozen operationalisering het onmogelijk, binnen de beschikbare tijd en middelen, veel kinderen bij het onderzoek te betrekken. Teneinde enig zicht te krijgen op de representativiteit van de in Tilburg en Breda verzamelde gegevens, zullen die waar mogelijk worden vergeleken met de resultaten van andere Nederlandse onderzoeken op hetzelfde terrein.

De verzamelde gegevens over de taalvaardigheid van de informanten worden met behulp van een aantal eenvoudige statistische technieken met elkaar en met onderwijsresultaten in verband gebracht. Daarbij wordt ook de relatie met een drietal leerlingkenmerken onderzocht: taalachtergrond, sociaal milieu en taalattitudes. De omvang van de groep informanten staat niet toe meer geavanceerde statistische technieken, die in veel schoolloopbanenonderzoek gebruikelijk zijn, toe te passen. Het onderhavige project moet in dat opzicht dan ook beschouwd worden als een exploratieve studie, waarvan de resultaten kunnen leiden tot beter inzicht in factoren die relevant zijn in het onderzoek naar de achtergronden van de ongelijke onderwijskansen van allochtonen.

In de volgende paragraaf wordt een overzicht gegeven van de informanten die aan het onderzoek hebben deelgenomen, en van de wijze waarop de dataverzameling heeft plaatsgevonden.

### 3.3 De informanten

#### 3.3.1 Leerlingkenmerken

Bij de start van de dataverzameling, augustus 1983, waren er 133 vijfde-klassers bij het onderzoek betrokken, verdeeld over vijf verschillende lagere schoolklassen. Doordat twee van die klassen bij de overgang naar het zesde leerjaar werden gesplitst en vervolgens gecombineerd met parallelklassen van dezelfde school, raakten in augustus 1984 nog 46 andere leerlingen bij het onderzoek betrokken. Hoewel in het voorafgaande leerjaar bij deze leerlingen geen data waren verzameld, werd besloten deze leerlingen alsnog in het onderzoek op te nemen. Het aantal 'onderzoekskinderen' steeg daarmee tot 179. Bij de analyses is uiteraard rekening gehouden met het feit dat voor een aantal leerlingen gegevens over hun taalvaardigheid in het Nederlands en hun onderwijsresultaten gedurende het vijfde leerjaar ontbreken.



De **etnische herkomst** van de informanten is bepaald op basis van de landen waaruit hun ouders afkomstig zijn. Met betrekking tot de Molukse leerlingen is tevens rekening gehouden met het land van herkomst van de grootouders.

Voor in totaal 58 leerlingen (32%) geldt dat de ouders/grootouders niet uit Nederland afkomstig zijn. De betreffende leerlingen vertegenwoordigen 8 verschillende etnische minderheidsgroepen: Marokkanen (24), Turken (16), Molukkers (7), Hindoestanen en Creolen van Surinaamse herkomst (resp. 4 en 2), Antillianen (2), Chinezen (2) en Latijns-Amerikanen (1). Twee leerlingen zijn geboren uit een etnisch gemengd huwelijk van een autochtone Nederlander en een vertegenwoordiger van een etnische minderheidsgroep. Zij worden als autochtone Nederlanders beschouwd.

Vijftig allochtone leerlingen hebben hun gehele lagere schoolloopbaan in Nederland doorgebracht, de andere acht hebben pas na de eerste klas van de lagere school hun entree in het Nederlandse onderwijs gemaakt. Het gaat daarbij om 5 Marokkanen, 1 Turk en 2 Antillianen. Hoewel bij deze 'neveninstromers' dezelfde gegevens over de taalvaardigheid in het Nederlands en de onderwijsresultaten zijn verzameld als bij hun klasgenoten, zijn de bij hen verzamelde gegevens niet in de analyses betrokken. Daarmee wordt de factor '**aantal jaren ervaring in het Nederlandse onderwijs**', die zoals blijkt uit een aantal van de in Hoofdstuk 1 besproken onderzoeken van invloed kan zijn op de ontwikkeling van taalvaardigheid en schoolsucces, onder controle gehouden.

De factor '**taalachtergrond**' is onderzocht door de leerlingen elk afzonderlijk op twee verschillende momenten te vragen naar de taal die zij thuis met hun ouders spreken. Een aantal leerlingen geeft te kennen dat zij met hun ouders afwisselend van twee talen gebruik maken. Het gaat daarbij steeds om gezinnen waarin naast de eerste taal ook de Nederlandse standaardtaal wordt gebruikt. In die gevallen wordt de taal van het land van herkomst of het dialect als 'thuis taal' van de betreffende leerlingen beschouwd.

De betrokken allochtone leerlingen geven zonder uitzondering te kennen dat zij met hun ouders de taal van het land van herkomst spreken. Alle leerlingen die uit de voormalige Nederlandse koloniën afkomstig zijn, en een minderheid van de andere allochtone groepen zeggen daarnaast ook de Nederlandse standaardtaal te gebruiken. Gevraagd naar de taal die zij met hun broertjes en zusjes spreken, antwoorden alle Surinaamse, Molukse en Antilliaanse leerlingen, en bijna 80% van de andere allochtonen dat zij met hen zowel hun 'eigen' taal als het Nederlands spreken.

Van de autochtone leerlingen zegt 67% (81) met zijn ouders een Nederlands dialect te spreken. Een kleinere groep geeft te kennen thuis alleen de standaardtaal te gebruiken: 40 leerlingen (33% van de autochtonen). De autochtone leerlingen blijken iets minder consequent bij het beantwoorden van de gestelde vraag naar hun thuis taal dan de allochtonen. Terwijl antwoorden van de allochtonen hoogstens variëren wat betreft het al of niet spreken van het Nederlands naast de eigen taal, geeft een aantal autochtone leerlingen de ene keer te kennen thuis dialect te

spreken, terwijl de andere keer het (sociaal wenselijker geachte?) antwoord 'Nederlands' gegeven wordt. In die gevallen waar een leerling op de twee meetmomenten verschillende antwoorden gaf, is aan de leerkrachten nadere informatie gevraagd.

In augustus 1984 varieerde de leeftijd van de kinderen tussen 10 jaar en 11 maanden en 14 jaar en 2 maanden. Gemiddeld waren de leerlingen op dat moment 11 jaar en 9 maanden oud. Geen van de kinderen had vaker dan twee keer gedoudeerd. De Turkse en Marokkaanse leerlingen waren gemiddeld 8 maanden ouder dan de andere leerlingen. Tussen de Surinaamse, Molukse, autochtone en andere allochtone leerlingen bestond geen leeftijdsverschil.

De sociaal-economische herkomst van de leerlingen is bepaald met behulp van het opleidingsniveau en het beroep van de ouders/verzorgers. In Hoofdstuk 2 kwamen de problemen die gepaard gaan met de operationalisering van de factor 'sociaal milieu' bij allochtonen reeds aan de orde. Vaststaat dat het hanteren van de variabelen beroeps- en opleidingsniveau als indicatoren voor het sociaal milieu waaruit een leerling afkomstig is, bij allochtonen nog problematischer is dan bij autochtonen. Bij gebrek aan een beter instrument ten behoeve van het meten van de variabele 'sociaal milieu' worden deze variabelen hier toch gehanteerd. Waarschijnlijk zullen de effecten van het opleidings- en beroepsniveau van ouders, ondanks de verschillende achtergronden daarvan, in autochtone en allochtone gezinnen toch enigszins vergelijkbaar zijn. Verschillen in inkomen en opleiding zullen immers in elk gezin repercussies hebben voor de huisvesting, de kring van vrienden en bekenden, het leesgedrag, het al-of-niet deelnemen aan culturele activiteiten, het al-of-niet gebruik maken van algemene voorzieningen als bibliotheken en musea, etc. Uit het schoolloopbanenonderzoek is duidelijk geworden dat de samenhang tussen sociaal milieu en onderwijskansen vooral door dergelijke, intermediaire factoren verklaard moet worden.

Wat betreft de allochtone ouders is het beroep dat in Nederland wordt uitgeoefend als criterium gehanteerd. Bij het vaststellen van het opleidingsniveau is ook met in het land van herkomst genoten opleidingen rekening gehouden. De informatie over de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen is in hoofdzaak gebaseerd op de gegevens die de scholen daarover konden verstrekken. In die gevallen waar de scholen niet over alle benodigde gegevens beschikten, zijn aanvullende gegevens door de leerkrachten bij de leerlingen en hun ouders ingewonnen.

Bij het indiceren van de sociaal-economische herkomst van de leerlingen wordt de maatschappelijke positie van de ouder met het hoogste opleidings/beroepsniveau als bepalend beschouwd. In bijna alle gevallen betreft het hier de vader. Op basis van de ITS-beroepenklapper (Van Westerlaak e.a. 1975) zijn zes verschillende sociaal-economische niveaus onderscheiden. Daar waar het feitelijke beroepsniveau lager ligt dan op basis van de genoten opleiding verwacht zou kunnen worden, is in dit onderzoek het opleidingsniveau als doorslaggevend beschouwd voor het sociaal-economisch milieu van de leerling.



De meerderheid van de totale groep leerlingen (ongeveer 75%) is afkomstig uit de laagste sociaal-economische milieus (1 en 2): hun ouders hebben weinig of geen schoolopleiding genoten (maximaal het niveau 'lager beroepsonderwijs') en verrichten ongeschoolde of laaggeschoolde arbeid. Van de overige 43 leerlingen is 56% afkomstig uit sociaal-economische klasse 3 (lagere administratieve employé's).

Tabel 3.1 geeft een overzicht van het sociaal-economische milieu van de verschillende groepen leerlingen. Alleen die allochtone leerlingen die hun gehele lagere schoolloopbaan in Nederland hebben gevolgd, zijn in deze tabel opgenomen. De 6 sociaal-economische milieus die oorspronkelijk zijn onderscheiden, zijn in deze tabel in twee groepen verdeeld: laag- of ongeschoolde milieus versus de hogere milieus. De aantallen leerlingen per groep zijn te klein voor een verdere differentiatie.

	n	SES 1-2	SES 3-6
<b>Autochtonen</b>	(121)	84	37
Dialectsprekers	(81)	61	20
Standaardsprekers	(40)	23	17
<b>Allochtonen</b>	(50)	44	6
Marokkanen	(19)	19	-
Turken	(15)	15	-
Molukkers	( 7)	6	1
Surinamers	( 6)	3	3
Overigen	( 3)	1	2

*Tabel 3.1 Sociaal-economische status van verschillende groepen leerlingen*  
n    totaal aantal leerlingen per groep

Uit Tabel 3.1 komt naar voren dat de onderzochte allochtone leerlingen zeer ongelijk verdeeld zijn over de verschillende sociale milieus. Voor de grootste groepen, Marokkanen en Turken, geldt zelfs dat geen enkele leerling uit de hogere sociale milieus afkomstig is. Het was helaas niet mogelijk om in Tilburg en Breda scholen te vinden waarop meerdere Turkse en/of Marokkaanse leerlingen uit de hogere milieus in de bovenbouw van de lagere school vertegenwoordigd waren. Hoewel in de voorafgaande hoofdstukken naar voren is gekomen dat 'sociaal milieu' ook in schoolloopbanenonderzoek bij allochtonen van cruciaal belang is, neemt die variabele in het onderhavige onderzoek geen centrale plaats in. Het zeer kleine aantal allochtone leerlingen uit de hogere sociale milieus laat niet toe dat zorgvuldig wordt nagegaan in hoeverre de factor 'sociaal milieu' de onderwijskansen van allochtonen beïnvloedt. Sociaal milieu kan wat dat betreft dan ook alleen als een

controle-variabele worden gehanteerd bij het vergelijken van de taalvaardigheid en de onderwijsresultaten van allochtone en autochtone leerlingen. Voor wat betreft de autochtone leerlingen kan de invloed van de variabele sociaal milieu wel worden onderzocht.

### 3.3.2 Schoolkenmerken en kenmerken van de onderwijsleersituatie

Bij de selectie van de scholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt, is gestreefd naar het controleren van de invloed van mogelijke interveniërende kenmerken van scholen en hun onderwijsaanbod. Het gaat daarbij om schoolkenmerken als signatuur, mate van sociaal-economische achterstand en concentratiegraad van allochtone leerlingen. Relevant geachte kenmerken van het onderwijsaanbod zijn o.a. gehanteerde leermiddelen, organisatie van het onderwijsaanbod, lesrooster en faciliteiten ten behoeve van allochtone leerlingen. Dergelijke variabelen kunnen immers van invloed zijn op de taalontwikkeling en de onderwijsresultaten van de onderzochte leerlingen.

Van de vijf scholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt, liggen er drie in Breda en twee in Tilburg. De scholen liggen in zgn. 'stimuleringswijken', gekenmerkt door veel inwoners uit lagere sociaal-economische milieus, een hoog werkloosheidspercentage en relatief veel inwoners van buitenlandse herkomst. Het percentage allochtone buurtbewoners varieert tussen de 9 en 40% (SCOT 1982, Sociografische Dienst Breda 1985).

Eén van de scholen ligt in een nieuwbouwwijk aan de rand van de stad. Deze wijk, die plaatselijk wel vergeleken wordt met de Amsterdamse Bijlmermeer, bestaat uit flats afgewisseld met eensgezinswoningen. Wat betreft de samenstelling van de bevolking komt deze wijk sterk overeen met de andere vier, wat oudere wijken. Ook deze buurten bieden een wat troosteloze aanblik: de trottoirs zijn smal, de voortuinen zijn klein of ontbreken geheel en de openbare groenvoorzieningen zijn doorgaans slecht. De meeste woningen zijn eigendom van de gemeente of de plaatselijke woningbouwcorporaties. Meestal betreft het kleine, oude en daardoor relatief goedkope eensgezinswoningen (Musterd en Dieleman 1981). Er is voortdurend sprake van een aantal huizen dat leegstaat of is dichtgetimmerd in verband met door de eigenaars uitgevoerde renovaties.

De culturele voorzieningen in de buurten zijn beperkt tot de lagere school, een buurthuis en, in sommige gevallen, een filiaal van de openbare bibliotheek dat in verband met tekorten op de gemeentelijke begroting met sluiting wordt bedreigd. Daarnaast zijn er natuurlijk de cafetaria's en buurtcafé's.

Hoewel het percentage allochtone inwoners van deze wijken in Tilburg en Breda lager is dan in sommige buurten van de grote steden in de Randstad het geval is, blijven problemen ook hier niet uit. Af en toe is er sprake van incidenten die erop wijzen dat er nog lang geen sprake is van een vreedzame multi-etnische of



multi-culturele gemeenschap waarin allochtonen en autochtonen met respect voor elkaars zeden en gewoonten samenleven. Selda, een van de Turkse leerlingen die bij het onderzoek betrokken is, vertelt over zo'n incident:

*"... Bij ons achter staat een Turks huis. Een Nederlandse jongen gekomen. In dat Turkse huis. En de moeder was naar de tante gegaan. En heeft zo honderd gulden gepakt. En alle eieren op de ramen gegooit. En dan mevrouw komt naar huis. ... Eieren kapot. Alle ramen kapot. ... Politie komt. Politie kan niks zeggen."*

Vuijsje (1986) gaat dieper in op mogelijke verklaringen voor dit soort voorvallen. Terecht betoogt hij dat niet te snel de conclusie mag worden getrokken dat er hier sprake zou zijn van racisme. De ongeregeldheden zijn waarschijnlijk eerder een gevolg van een heel scala van problemen van persoonlijke en sociaal-economische aard die in dergelijke buurten zijn geconcentreerd. De aanwezigheid van grote groepen immigranten vormt een factor die daar nog wel iets aan toevoegt, maar die geenszins op zichzelf staat.

De samenstelling van de buurt wordt weerspiegeld in de leerlingen die in de onderzochte schoolklassen zitten. Voor elke klas geldt dat minimaal 72% van de leerlingen afkomstig is uit de laagste sociaal-economische milieus. In de klas met het hoogste percentage kinderen uit die milieus behoort 86% tot die groep.

De onderzochte klassen verschillen meer van elkaar wat betreft de **mate van concentratie van allochtone leerlingen**. Algemeen wordt aangenomen dat grote concentraties allochtonen binnen een school een negatief effect hebben op de onderwijsresultaten die leerlingen op die scholen bereiken. Onderzoeksresultaten bevestigen dergelijke veronderstellingen slechts gedeeltelijk. Koot e.a. (1985) vinden dat Surinaamse leerlingen op scholen met meer dan 15% allochtone leerlingen inderdaad minder goede onderwijsprestaties leveren dan kinderen uit klassen met minder allochtone leerlingen. Het is echter niet duidelijk of het verschil in de onderwijsprestaties van de leerlingen niet (mede) veroorzaakt wordt door verschillen in sociaal-economische status van de onderzochte kinderen. Wijnstra (1984) onderzoekt de relatie tussen de mate van concentratie en de leesvaardigheid van allochtone leerlingen in de tweede klas van de lagere school. Zijn gegevens laten zien dat leesprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen in scholen met minder dan 40% allochtone leerlingen significant beter zijn dan die van leerlingen op scholen waar dat percentage hoger is. Uit de onderzoeken van Van Esch (1983) en De Jong (1987) komt geen duidelijk verband tussen concentratiegraad en schoolsucces naar voren. Onderwijsresultaten lijken alleen negatief beïnvloed te worden wanneer er sprake is van extreem hoge concentraties allochtone leerlingen.

Bij de selectie van de informanten is ernaar gestreefd geen klassen in het onderzoek te betrekken waarin meer dan 50% van de leerlingen tot een etnische minderheidsgroep behoort.

Van de gehele onderzoeksgroep is 32% van allochtone herkomst. In één klas is het percentage allochtonen veel lager dan gemiddeld, 17%, in twee klassen hoger. In één klas gaat het daarbij om een percentage van 48%, in de andere om het extreem hoge percentage van 93%.

Uit de laatste klas zijn alle onderzochte Molukse leerlingen afkomstig. Omdat er geen andere scholen in Tilburg en Breda gevonden konden worden waar meer dan 1 of 2 Molukse leerlingen in het schooljaar 1983-1984 de vijfde klas zouden bezoeken, is besloten deze 'concentratieschool' toch bij het onderzoek te betrekken.

Het hoge percentage allochtone leerlingen in deze klas hangt samen met de signatuur van de school. De betreffende school heeft een protestant-christelijke signatuur. De andere onderzochte scholen hebben evenals de meeste scholen in Tilburg en Breda een katholieke signatuur. Molukse ouders blijken zoveel waarde te hechten aan de protestant-christelijke signatuur van een school dat zij hun kinderen bij voorkeur naar deze school sturen, ook wanneer dit niet de dichtstbijzijnde school is. Molukse leerlingen zijn op deze school dan ook al sinds jaren sterk vertegenwoordigd. In het verleden hebben andere scholen buitenlandse ouders die hun kind kwamen aanmelden, vaak doorverwezen naar de betreffende school. Waarschijnlijk was daarbij niet het enige motief dat de leerkrachten op deze school al langer ervaring hadden met allochtone leerlingen, en daardoor beter in staat waren allochtonen op een verantwoorde wijze op te vangen. Met de algemene afname van het aantal leerlingen is immers ook het aantal doorverwijzingen afgenomen. Nu blijkt dat leden van etnische minderheidsgroepen in sommige gevallen zelf de voorkeur geven aan een school die door meer allochtone leerlingen bezocht wordt. Wellicht spelen daarbij overwegingen een rol die te maken hebben met 'mond-op-mond' reclame, of met speciale faciliteiten die dergelijke scholen hebben ten behoeve van onderwijs aan allochtone leerlingen.

Via schriftelijke vragenlijsten, interviews en observaties in de klassen zijn gegevens verzameld over kenmerken van de onderwijsleersituatie. De vragenlijsten zijn voorgelegd aan de leerkrachten van de betrokken vijfde en zesde klassen.

De klassen verschillen sterk van elkaar wat betreft de **leermiddelen** die gebruikt worden. Alleen de gehanteerde reken- en aardrijkskundemethodes komen in drie van de vijf scholen met elkaar overeen. Voor de overige vakken, en dat geldt ook voor het vak 'taal', zijn op de verschillende scholen tal van uiteenlopende leermiddelen in gebruik, die naast en door elkaar gehanteerd worden. Het is voorts nog niet duidelijk in hoeverre verschillende leermiddelen uiteenlopende effecten hebben op de onderwijsresultaten van kinderen. Uit onderzoeken die op dit punt verricht zijn, komt geen duidelijke relatie naar voren (Buster e.a. 1985).

In tegenstelling tot de factor 'leermiddelen' blijken verschillen in de hoeveelheid tijd die aan een bepaald vak wordt besteed wel van invloed te zijn op de prestaties die kinderen bij dat vak leveren, zoals blijkt uit het onderzoek van Wijnstra (1976). Wat betreft de **lesroosters** zijn de overeenkomsten tussen de bij het onderhavige onderzoek betrokken scholen groot. De hoeveelheid tijd die aan de verschillende onderdelen van het vak 'rekenen' wordt besteed, varieert tussen de 23



en 28% van de gehele schooltijd. Alle scholen besteden iets meer tijd aan 'taal' dan aan 'rekenen', variërend tussen 27 en 33%. Aan expressievakken wordt wat minder tijd besteed; gemiddeld 20%. Scholen die relatief veel aandacht besteden aan expressievakken, besteden wat minder aandacht aan de zaakvakken: godsdienst, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde en biologie of wereldoriëntatie. Alle betrokken Molukse, Marokkaanse en Turkse leerlingen krijgen gedurende de schooltijd, als zij en/of hun ouders dat willen, twee uren onderwijs in de eigen taal en cultuur. Voor de leden van andere etnische minderheidsgroepen geldt dat niet.

Alle scholen besteden de beschikbare extra faciliteiten ten behoeve van allochtone leerlingen daadwerkelijk aan additionele voorzieningen voor deze leerlingen. De kinderen krijgen op gezette tijden in een afzonderlijk lokaal extra onderwijs in het Nederlands van een speciaal daartoe aangestelde leerkracht. Voor de bij dit onderzoek betrokken leerlingen, allen onderinstromers, geldt dat echter niet. Zij worden in staat geacht zonder extra tweede-taalonderwijs te kunnen functioneren.

In Hoofdstuk 1 is reeds kort ingegaan op enkele Nederlandse onderzoeken naar de relatie tussen kenmerken van de onderwijsleersituatie op verschillende scholen en de onderwijsresultaten van kinderen die die scholen bezoeken. Daarbij is zijdelings stilgestaan bij de plaats van 'Intercultureel Onderwijs'. Vastgesteld moet worden dat er, hoewel zowel van de kant van de overheid als van de kant van veel onderzoekers met nadruk wordt gewezen op het belang van onderwijs dat rekening houdt met het feit dat kinderen opgroeien in een multi-etnische en multi-culturele samenleving, weinig bekend is over hoe dat onderwijs vormgegeven moet worden. De theoretici volstaan doorgaans met het geven van uitvoerige argumentaties voor de noodzaak van dergelijk onderwijs, en met overzichten van eisen waaraan de bij dat onderwijs betrokken docenten, leerlingen en ouders moeten voldoen (Kerkhoff en Kroon 1987). Intercultureel onderwijs wordt daarbij beschreven als 'goed' onderwijs, dat bijdraagt aan het opheffen van ongelijke (onderwijs-)kansen van allochtone en autochtone leerlingen (Fase en Van den Berg 1985, Dors 1987). De uitgebreide opsommingen van wat wenselijk is, soms gecombineerd met felle discussies over de gehanteerde terminologie, hebben tot nu toe niet geleid tot nieuwe 'interculturele' inzichten in de wijze waarop dergelijk onderwijs vorm gegeven moet worden. Voor het vergelijken van de onderwijsleersituaties in de bij het onderhavige onderzoek betrokken klassen, bieden de publikaties over intercultureel onderwijs dan ook weinig soelaas. Onderzoeken naar meer 'algemene' aspecten van schoolorganisatie geven wat meer aanknopingspunten.

Er is tot nu toe weinig systematisch onderzoek gedaan naar onderwijsleersituaties in klassen waarin etnische minderheidsgroepen vertegenwoordigd zijn. Van der Geest e.a. (1984) onderzochten de relatie tussen de schoolorganisatie, interactie in de klas en de ontwikkeling van het Nederlands bij allochtone leerlingen in de eerste klas van twee lagere scholen in Groningen. Op basis van de resultaten van hun onderzoek komen Van der Geest e.a. tot de conclusie dat een meer cursorische, strakke onderwijsorganisatie betere resultaten oplevert dan een meer thema-

tisch-cursorische, affectief gerichte aanpak. Volgens de onderzoekers wordt dat veroorzaakt doordat verschillen tussen kinderen die in de primaire socialisatie zijn ontstaan, worden geaccepteerd in een wat lossere, meer 'kind-gerichte' aanpak. Daardoor zouden die verschillen in het onderwijs alleen maar groter worden. De resultaten van het onderzoek dat Koot e.a. (1985) uitvoerden naar de onderwijsleersituatie op een aantal lagere scholen in de Randstad wijzen in dezelfde richting. Koot e.a. (1985:87) waarschuwen voor leerkrachten die zich

*"(...) steeds meer als psycholoog opstellen en steeds minder als iemand die kennis op de leerlingen moet overdragen."*

Ook De Jong (1987) komt tot de conclusie dat een leerprestatie-gerichte aanpak, waarbij bovendien op tijd met de lessen wordt begonnen en regelmatig huiswerk wordt gegeven, leidt tot betere onderwijsresultaten van allochtone en autochtone leerlingen. Naarmate er vaker niveau-differentiatie wordt toegepast bij taal en rekenen, zijn de onderwijsresultaten van de leerlingen minder goed.

De bij dit onderzoek betrokken scholen kunnen in termen van Van der Wolf (1984) aangeduid worden als 'cognitief gerichte welzijnsscholen'. Het zijn scholen waar men in het algemeen positief staat tegenover onderwijsvernieuwend activiteiten. Het welzijn van de kinderen staat daarbij centraal. Tussen de leerkrachten bestaat veel samenwerking en er wordt af en toe aan gemeenschappelijke projecten gewerkt. Meestal betreft het daarbij 'interculturele projecten', waarin bepaalde aspecten van de culturele identiteit van de leerlingen, zoals eetgewoontes, festiviteiten en woonsituaties in verschillende landen/culturen centraal worden gesteld. Alle leerkrachten geven aan dat zij verder geen speciale aandacht besteden aan het feit dat er kinderen uit verschillende etnische groepen in hun klas zitten. Wanneer leerkrachten merken dat kinderen in of buiten de klas uitgescholden worden, of anderszins vanwege hun achtergrond of uiterlijk gediscrimineerd worden, besteden zij daar wel aandacht aan. Zowel volgens de leerkrachten als volgens de leerlingen komt dat echter zelden voor.

Er wordt bij dat alles veel belang gehecht aan kennisoverdracht. Daartoe wordt er een 'cursorische aanpak' gehanteerd, waarbij voornamelijk frontaal-klassikaal wordt lesgegeven. Het feit dat de leerlingen in alle onderzochte klassen op één na in groepjes zijn gegroepeerd, in plaats van in de meer traditionele 'rijen' leidt niet tot opmerkelijke verschillen tussen de scholen wat betreft de wijze waarop het onderwijs wordt vormgegeven.

Men laat de kinderen liever niet doubleren. Uit de gemiddelde leeftijd van de kinderen blijkt dat dat toch regelmatig voorkomt.

In Kerkhoff en Vallen (1985c) wordt dieper ingegaan op de onderwijsleersituatie in de onderzochte (vijfde) klassen en op verschillende aspecten van de verbale interactie die in die klassen plaatsvindt. In dit boek wordt daaraan verder geen aandacht besteed; volstaan wordt met de constatering dat de overeenkomsten tussen de



onderzochte scholen en klassen vergelijkingen toelaten tussen leerlingen die uit de verschillende deelnemende klassen afkomstig zijn.

### 3.4 De instrumenten

Bij de selectie en/of ontwikkeling van instrumenten met behulp waarvan gegevens van welke aard dan ook over informanten worden verzameld, dienen twee criteria centraal te staan: validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit heeft betrekking op de mate waarin een instrument meet wat het pretendeert te meten. Betrouwbaarheid heeft te maken met de consistentie van verzamelde gegevens; een instrument is onbetrouwbaar wanneer het bij verschillende afnames bij dezelfde groep informanten ongelijke gegevens oplevert (o.a. Leemann 1981, Van Els e.a. 1984).

Validiteit en betrouwbaarheid gaan niet altijd samen. Betrouwbaarheid is een noodzakelijke voorwaarde voor validiteit, maar ook niet-valide toetsen kunnen een hoge mate van betrouwbaarheid hebben (Luyten 1977). Zo kan een Nederlandse intelligentietest wanneer hij wordt toegepast ten behoeve van het meten van de intelligentie van allochtone basisschoolleerlingen zeer betrouwbaar blijken te zijn, maar desondanks niet valide. Een toets die de receptieve beheersing van Nederlandse spreekwoorden en zegswijzen betrouwbaar meet, is invalide wanneer op basis van de toetsresultaten beslissingen moeten worden genomen over de mate waarin een kandidaat beschikt over de taalvaardigheid die noodzakelijk is om een opleiding tot systeem-analist met succes te volgen. Het laatste voorbeeld is, blijkens de wijze waarop bijvoorbeeld bij sollicitatie-procedures gebruik wordt gemaakt van toetsen, niet zo absurd als het wellicht lijkt (Mak 1988). Het toont aan dat de validiteit van een bepaalde toetsprocedure sterk afhankelijk is van het doel waartoe de procedure wordt gebruikt. Centraal staat steeds de vraag in hoeverre het gerechtvaardigd is om op basis van de toetsresultaten conclusies te trekken over de onderzochte eigenschappen of vaardigheden van informanten.

Onderzoek naar de validiteit van toetsen vergt een nauwkeurige omschrijving van de eigenschappen of vaardigheden die gemeten dienen te worden (Leemann 1981:-116). Door de taken die een informant bij het afleggen van de toets moet uitvoeren te vergelijken met het vooraf beschreven te meten gedrag, kan inzicht worden gekregen in de 'inhoudsvaliditeit' van de gehanteerde toets. Het aantonen van de inhoudsvaliditeit van een toets levert problemen op wanneer het moeilijk is een adequate omschrijving te geven van het te meten gedrag.

Wanneer de met behulp van een bepaalde toets gemeten scores worden vergeleken met scores die behaald worden op andere toetsen die hetzelfde gedrag pretenderen te meten, wordt de 'concurrerende validiteit' van een toets nagegaan. Statistische technieken waarmee het verband tussen de scores op verschillende toetsen kan worden aangetoond, zijn dan echter niet zalmakend: van cruciaal belang is dat

het criterium waarmee de resultaten van de onderzochte toets worden vergeleken zelf een valide maat vormt voor de te meten eigenschappen of vaardigheden.

Het meten van betrouwbaarheid van toetsen levert doorgaans minder problemen op dan het meten van validiteit. Er bestaat een aantal technieken met behulp waarvan kan worden vastgesteld of een toets datgene wat hij meet (wat dat ook moge zijn!) consistent meet. Bij de beschrijving die hierna volgt van de wijze waarop de variabelen 'schoolsucces' en 'taalvaardigheid' geoperationaliseerd zijn, zal dan ook meer aandacht worden besteed aan de validiteit dan aan de betrouwbaarheid van de gehanteerde procedures. Gegevens over betrouwbaarheid worden bij de onderzoeksresultaten gepresenteerd.

### 3.4.1 De operationalisering van 'schoolsucces'

'Schoolsucces' wordt binnen het onderhavige onderzoek gedefinieerd in termen van de oordelen die leerkrachten geven over de prestaties en capaciteiten van hun leerlingen. Gegevens met betrekking tot het schoolsucces van de onderzochte leerlingen worden ontleend aan doorstroomadviezen, schoolrapporten en aan door de leerkrachten ingevulde vragenlijsten.

Centraal staat het oordeel dat leerkrachten hebben over het meest geschikte type vervolgonderwijs voor hun leerlingen. Door de doorstroomadviezen van de leerkrachten te vergelijken met het type voortgezet onderwijs waarin de informanten na een jaar brugklas zijn terechtgekomen, wordt de 'concurrerende validiteit' van de adviezen onderzocht. Met behulp van schoolrapporten en vragenlijsten zijn gedurende het vijfde en het zesde leerjaar aanvullende gegevens over het schoolsucces van de leerlingen verzameld. De relatie tussen deze tussentijdse beoordelingen en het uiteindelijke doorstroomadvies wordt eveneens onderzocht.

Voor het hanteren van de in zekere zin beperkte definitie van schoolsucces als 'leerkrachtoordelen' bestaan twee argumenten.

In de eerste plaats blijkt uit schoolloopbanenonderzoek dat de oordelen van leerkrachten doorgaans doorslaggevend zijn bij de keuze van het type voortgezet onderwijs waar leerlingen naar doorstromen. Doordat er in het voortgezet onderwijs weinig verticale doorstroming plaatsvindt, zijn de doorstroomadviezen meestal ook bepalend voor hun kansen op maatschappelijk succes na afloop van hun schoolloopbaan. Hoewel ouders en hun kinderen in principe niet verplicht zijn het advies dat onderwijzers geven ten aanzien van het meest geschikte type vervolgonderwijs op te volgen, blijken zij dat in de meeste gevallen wel te doen.

Uit een aantal onderzoeken komt bovendien naar voren dat de oordelen van leerkrachten over de capaciteiten van hun leerlingen nauw samenhangen met scores die die kinderen behalen op gestandaardiseerde schoolvorderingentoetsen. Blok en Saris (1980) en Stijnen en Vallen (1981) vergelijken de oordelen van leerkrachten met de resultaten van de Eindtoets Basisonderwijs van het CITO. Deze toets wordt jaarlijks op meer dan 3000 scholen afgenomen en biedt daardoor uitstekende mo-



gelijkheden om schoolprestaties van leerlingen van verschillende basisscholen onderling en met de oordelen van leerkrachten te vergelijken. In beide onderzoeken worden hoge correlaties gevonden tussen leerkrachtoordelen en CITO-scores. Blok en Saris vinden een product-moment-correlatie van .82 tussen de door de leerkracht voorspelde score op de CITO-eindtoets en de feitelijke scores. De door Stijnen en Vallen gerapporteerde correlaties variëren tussen .53 en .77.

#### 3.4.1.1 Doorstroomadviezen

Bij het verzamelen van gegevens over de doorstroomadviezen aan de bij het onderzoek betrokken leerlingen is gebruik gemaakt van de informatie die de basisscholen bij de overgang basisonderwijs-voortgezet onderwijs verstrekken aan de scholen waarnaar hun leerlingen doorstromen. Op alle onderzochte basisscholen wordt daarbij gebruik gemaakt van zgn. 'adviesformulieren', waarop voor elke individuele leerling een aantal gegevens wordt ingevuld. Deze formulieren worden, doorgaans voorzien van een mondelinge toelichting van de leerkracht van de zesde klas, aan een vertegenwoordiger van de ontvangende school voor voortgezet onderwijs doorgegeven.

De grote verscheidenheid in vorm en inhoud van de in omloop zijnde formulieren maakt het onmogelijk alle daarop vermelde gegevens in de analyses te betrekken. Alleen de informatie over het type voortgezet onderwijs dat het meest geschikt wordt geacht, is eraan ontleend. De overige informatie bleek te divers om dienst te doen bij het vergelijken van leerlingen afkomstig uit verschillende schoolklassen.

De doorstroomadviezen worden verdeeld in acht categorieën: individueel beroeps-onderwijs, LBO, LBO/MAVO, MAVO, MAVO/HAVO, HAVO, HAVO/VWO, VWO. Hoewel het hier in feite gaat om een ordinale schaal, wordt bij de analyses interval-statistiek toegepast. Analyses van o.a. Blok en Saris (1980) tonen aan dat dit verantwoord is. Ten behoeve van een aantal analyses en het vergelijken van in het onderhavige onderzoek verzamelde gegevens met de resultaten van andere onderzoeken, worden deze categorieën soms samengevat in twee typen voortgezet onderwijs: LBO en AVO.

#### 3.4.1.2 Schoolrapporten

Doorstroomadviezen van leerkrachten blijken sterk samen te hangen met de oordelen die leerkrachten hebben over de prestaties die kinderen gedurende hun schoolloopbaan geleverd hebben. Saris en Blok (1982) tonen aan dat 69% van de variantie in schoolkeuzeadviezen van leerkrachten verklaard kan worden uit het onderwijzersoordeel over de schoolprestaties van hun leerlingen. Wanneer rekening wordt gehouden met verschillen die er tussen scholen bestaan wat betreft 'advise-

ringsstrategie', die erop neer komen dat leerkrachten bij dezelfde waardering van schoolprestaties tot verschillende adviezen komen, stijgt het percentage verklaarde variantie tot 90%.

Behalve met schoolprestaties lijken leerkrachten bij hun advisering ook rekening te houden met een aantal andere leerlingkenmerken, zoals de mate waarin een kind thuis gestimuleerd en gemotiveerd zou worden, doorzettingsvermogen, concentratievermogen, ambities en aspiraties van de leerling en de ouders, prestaties van oudere broers en zussen etc.. De Jong (1987) komt tot de conclusie dat er ook verschillen bestaan tussen de adviseringsstrategieën met betrekking tot allochtone en autochtone leerlingen. Allochtonen zouden bij een gelijk prestatieniveau een hoger advies krijgen dan autochtonen. Volgens Stijnen en Vallen (1981) krijgen dialectsprekers bij gelijke prestaties lagere adviezen dan standaardtaalsprekers.

In dit onderzoek zal voor de verschillende groepen leerlingen worden nagegaan hoe het doorstroomadvies samenhangt met schoolprestaties. Daartoe worden gegevens verzameld over de wijze waarop de prestaties van de leerlingen tijdens de laatste twee schooljaren beoordeeld worden.

Gedurende de gehele schoolloopbaan worden de vorderingen van individuele leerlingen geregistreerd op schoolrapporten. Deze rapporten nemen in het onderwijs een zeer belangrijke plaats in, doordat ze zowel de leerkrachten als de leerlingen en hun ouders een beeld geven van de schoolprestaties die in een bepaalde periode zijn geleverd. Op de meeste scholen wordt bij het beoordelen van de vorderingen van leerlingen gebruik gemaakt van een systeem waarbij cijfers worden gegeven voor de prestaties die de kinderen bij verschillende onderdelen van het curriculum leveren. Deze cijfers zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op de prestaties die kinderen leveren bij proefwerken, overhoringen, beurten etc.

In het kader van het onderzoek zijn de rapporten die de betrokken leerlingen gedurende de laatste twee jaren van de basisschool hebben gekregen, verzameld en geanalyseerd.

Op de inhoud van de verzamelde schoolrapporten, en de wijze waarop is omgegaan met verschillen tussen de rapporten van verschillende scholen, wordt bij de beschrijving van de onderzoeksresultaten dieper ingegaan. Op deze plaats wordt alleen kort stil gestaan bij de plaats die het onderwijs in de eigen taal en cultuur op de rapporten inneemt.

Het is opmerkelijk dat slechts één van de vijf onderzochte scholen de prestaties die allochtone kinderen bij dit onderdeel van het curriculum leveren, op de schoolrapporten beschrijft. Op de andere scholen wordt wel onderwijs in de eigen taal en cultuur van sommige etnische minderheidsgroepen verzorgd, maar komt dat vak niet op de schoolrapporten voor.

Deze situatie is kenmerkend voor de marginale positie die onderwijs in de eigen



taal en cultuur van etnische minderheidsgroepen in het Nederlandse onderwijs inneemt<sup>2</sup>. Het vak wordt ook op de bij het onderhavige onderzoek betrokken scholen beschouwd als een onderdeel van het curriculum waarin in de eerste plaats affectieve doelen moeten worden nagestreefd. ETC-onderwijs moet ertoe leiden dat allochtone leerlingen zich op school beter thuisvoelen, en daardoor beter gaan presteren bij de reguliere, 'echte' schoolvakken: Nederlandse taal, rekenen enz.

Er wordt hier niet dieper ingegaan op de plaats die het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het Nederlandse onderwijs zou moeten innemen. Andere auteurs besteden daaraan uitvoerig aandacht (Extra en Vermeer 1984, Extra 1986). In dit boek wordt volstaan met de veronderstelling dat autochtone, Nederlandse leerkrachten de prestaties die kinderen bij dat onderdeel van het curriculum leveren, niet betrekken in hun overwegingen bij het formuleren van doorstroomadviezen.

### 3.4.1.3 Vragenlijsten

Aan het hanteren van schoolrapporten als maat voor de schoolprestaties van leerlingen, zijn problemen verbonden. Deze problemen zijn nauw verbonden met een algemeen bezwaar tegen het gebruik van 'cijferlijsten' bij het beschrijven van schoolvorderingen. In plaats van de voortgang die een leerling maakt door de stof, drukken rapportcijfers vaak alleen de plaats van een leerling ten opzichte van zijn klasgenoten uit (Van Calcar e.a. 1968). Daardoor is het mogelijk dat kinderen die vergelijkbare prestaties leveren, op verschillende scholen verschillende cijfers behalen. De cijfers geven immers de 'relatieve positie' van de prestaties van een leerling in zijn eigen klas aan. Het vergelijken van rapportcijfers van leerlingen uit verschillende klassen kan daardoor problemen opleveren.

Om aan deze bezwaren tegemoet te komen, is gebruik gemaakt van vragenlijsten met behulp waarvan aanvullende gegevens zijn verzameld over de onderwijsresultaten van de bij het onderzoek betrokken leerlingen. Aan de leerkrachten is gevraagd drie maal per schooljaar voor elke leerling een beoordelingsformulier in te vullen. Op het betreffende formulier worden in totaal 9 'schoolvakken' onderscheiden: spreken, luisteren, schrijven, spellen, lezen, cijferen, redactierekenen, zaakvakken en handenarbeid/handvaardigheid. Daarnaast is de leerkrachten gevraagd een oordeel te geven over de ijver die de leerling ten toon spreidt en een 'al-

---

2 Wellicht ten overvloede wordt hier benadrukt dat onderwijs in de eigen taal en cultuur niet verward dient te worden met 'tweetalig onderwijs' zoals beschreven door o.a. Appel (1984), Teunissen (1986) en Verhoeven (1987). Terwijl 'OETC' op de meeste scholen beschouwd wordt als één van de vele vakken die op school worden onderwezen, heeft tweetalig onderwijs betrekking op de inrichting en vormgeving van het gehele curriculum.

gemeen oordeel' over de prestaties van de leerling in hun totaliteit. Om te voorkomen dat de betrokken leerkrachten de op het formulier genoemde 'vakken' op verschillende wijzen zouden interpreteren, zijn de begrippen in een afzonderlijke bijlage bij de vragenlijst omschreven.

De vaardigheden van de individuele leerlingen op de afzonderlijke vakken worden beoordeeld met behulp van een beoordelingsschaal lopend van 1, "zeer zwak" tot 5 "zeer goed". Voor wat betreft de 'vakken' spreken, luisteren, schrijven, spellen en lezen is een omschrijving gegeven van de vijf te onderscheiden niveaus.

De gehanteerde vragenlijsten en de toelichting daarbij zijn weergegeven in Bijlage 1.

Met behulp van de boven beschreven vragenlijsten zijn gedurende het schooljaar 1983-1984 op drie momenten gegevens verzameld over de onderwijsprestaties van alle in dat schooljaar bij het onderzoek betrokken leerlingen. De leerlingen zaten op dat moment in de vijfde klas van de lagere school.

Het invullen van de lijsten bleek een zeer tijdrovende bezigheid, waarvoor de betrokken leerkrachten van de zesde klas, zwaar belast met het invullen van tal van andere formulieren en vragenlijsten met betrekking tot de doorstroming van hun leerlingen, geen tijd konden vrijmaken. Daarom zijn deze gegevens over de prestaties van de kinderen alleen in het vijfde leerjaar verzameld.

### 3.4.2 De operationalisering van taalvaardigheid

Het ontwikkelen van mondelinge en schriftelijke vaardigheden in de Nederlandse standaardtaal is één van voornaamste doelstellingen van het basisonderwijs, hetgeen onder andere tot uitdrukking komt in de centrale plaats die verschillende onderdelen van het schoolvak 'taal' op de schoolrapporten innemen. De oordelen van leerkrachten over de prestaties die leerlingen bij dit onderdeel van het curriculum leveren, tot uitdrukking komend in rapportcijfers, doorstroomadviezen en antwoorden op vragenlijsten, worden in dit onderzoek beschouwd als 'onderwijsresultaten'. Ze worden derhalve evenals leerkrachtoordelen m.b.t. rekenen, aardrijkskunde etc., in verband gebracht met (meer) objectieve gegevens over de taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen.

Het in dit onderzoek gehanteerde onderscheid tussen de prestaties die leerlingen in het onderwijs leveren met betrekking tot het schoolvak 'taal', en de taalvaardigheid van die leerlingen is vergelijkbaar met het onderscheid dat Brière maakt tussen 'achievement' en 'proficiency' in een vreemde taal. 'Achievement in language performance' (in het onderhavige onderzoek een onderdeel van 'schoolsucces') wordt door Brière (1972:182) omschreven als:



*"... the extent to which an individual student has mastered the specific skills or body of information which have been presented in a formal classroom situation."*

'Proficiency in a language' (hier: 'taalvaardigheid') is volgens Brière veel moeilijker te definiëren. Hijzelf omschrijft taalvaardigheid als:

*"... the degree of competence or ability in a given language demonstrated by an individual at a given point in time independent of a specific textbook, chapter in the book, or pedagogical method."* (Brière 1972:183).

De problemen bij het omschrijven van taalvaardigheid hangen samen met de notie 'competence', die inherent is aan definities van dat begrip. Over antwoorden op fundamentele vragen als:

*"Wat zijn taalvaardigheden, hoe zitten ze structureel in elkaar, hoeveel taalvaardigheden zijn er eigenlijk, hoe hangen taalvaardigheden met elkaar samen, (...)." (Meuffels 1981:14)*

bestaat geen consensus. Vooral door toedoen van het werk van Hymes, die taalvaardigheid omschrijft als:

*"competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner?" (Hymes 1972:277),*

zijn de meeste taalkundigen het erover eens dat taaltoetsen vaardigheden in het gebruik van taal moeten meten in plaats van kennis over taal. Over de vraag wat die vaardigheden precies inhouden, en hoe ze gemeten kunnen worden, bestaat echter weinig overeenstemming.

Cummins (1983) ontleent de argumenten voor zijn theoretisch raamwerk voornamelijk aan onderzoeken waarin gebruik wordt gemaakt van integratieve toetsen, met name cloze-toetsen en editing-toetsen. Volgens Cummins en Swain (1984:27) worden met behulp van deze toetsen die vaardigheden gemeten die in het onderwijs van essentieel belang zijn:

*"... to make use of syntactic and semantic cues in authentic text in order to construct meaning."*

Het gebruik van dergelijke toetsen, die de vorm hebben van cloze-toetsen, editing-toetsen, dictees, opstellen, etc., wordt ook door andere aanhangers van de opvatting dat aan taalvaardigheid één centrale factor ten grondslag ligt, zoals Oller (1979), Oller en Perkins (1980, 1981), verdedigd. Zij wijzen erop dat taalvaardigheid meer is dan de som van verschillende deelvaardigheden die met behulp van discrete

point toetsen gemeten worden. Argumenten voor het bestaan van een onderliggende globale factor 'taalvaardigheid' worden veelal ontleend aan het feit dat scores op uiteenlopende integratieve toetsen sterk met elkaar samenhangen, én met scores op discrete point toetsen, die deelvaardigheden op fonologisch, morfologisch, syntactisch, lexicaal en textueel niveau afzonderlijk meten. De resultaten van factor-analyses die worden toegepast op scores op verschillende toetsen wijzen volgens deze onderzoekers op het bestaan van één onderliggende factor. Die factor moet het leeuwedeel van de variantie die gemeten wordt m.b.v. taal- en intelligentietests verklaren (Oller 1979, Oller 1983a, Oller en Perkins 1978, Oller en Hinofotis 1980). De beheersing van die onderliggende factor 'taalvaardigheid' zou met behulp van integratieve taaltoetsen gemeten kunnen worden.

Tegenstanders van het (uitsluitend) gebruiken van integratieve toetsen stellen echter de '**unitary competence hypothesis**' en daarmee ook de validiteit van indirecte integratieve toetsen ter discussie.

Farhaday (1983) en Upshur en Homburg (1983) tonen aan dat de in verschillende onderzoeken gevonden sterke samenhang tussen resultaten op uiteenlopende toetsen, een gevolg zijn van het verkeerd toepassen van statistische technieken. Het veronderstellen van één onderliggende factor geeft bovendien geen inzicht in wat die factor in feit inhoudt (Vollmer en Sang 1983). Ook anderen wijzen erop dat het onduidelijk is op welke vaardigheden cloze-, editing en andere integratieve toetsen een beroep doen (Klein-Braley 1983, Alderson 1983). Integratieve toetsen zouden leiden tot een definitie van 'taalvaardigheid' die sterk lijkt op de definitie die soms wordt gegeven van intelligentie. Zoals 'intelligentie' weleens wordt gedefinieerd als 'dat wat een intelligentie-test meet', zo lijkt 'taalvaardigheid' hier opgevat te worden als 'dat wat taaltoetsen meten' (Edelsky e.a. 1984).

Naar aanleiding van deze reacties en die van o.a. Carroll (1983) komt Oller (1983b) tot de conclusie dat de strikte opvatting van de '**unitary competence hypothesis**' verworpen dient te worden. Hij benadrukt echter dat daarmee niet is aangetoond dat integratieve toetsen onbruikbaar zouden zijn. Evenals andere onderzoekers (Van Els e.a. 1984, Farhaday 1983) suggereert hij dat het aanbeveling verdient het gebruik van integratieve toetsen te combineren met het afnemen van 'discrete point toetsen'. Integratieve toetsen zouden door hun hoge betrouwbaarheid vooral bruikbaar zijn t.b.v. psychometrische doeleinden. Een psychometrische toets is volgens Cziko(1983:289) een toets die

*"... has been primarily designed to maximize individual differences on the variable being measured, resulting in scores that can be interpreted only in terms of comparing them with the scores of an appropriate comparison group on the same test."*

Voor het diagnostiseren van taalverwervingsprocessen, wordt het gebruik van discrete point toetsen aanbevolen. Ook bij de ontwikkeling en validering van discrete point toetsen speelt het feit dat niet duidelijk is "**what proficiency is**" (Van



Els e.a. 1984:314) echter een belangrijke rol. Regelmatig worden de oordelen van leerkrachten over (aspecten van) de taalvaardigheid van hun leerlingen bij valideeringsonderzoek gehanteerd als extern criterium waarmee met behulp van directe en indirecte discrete point toetsen verzamelde gegevens worden vergeleken. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat subjectieve leerkrachtoordelen over de vaardigheden van hun leerlingen valide en betrouwbare maten zijn voor de te meten taalvaardigheden (Verhoeven en Vermeer 1984). Aan dergelijk valideringsonderzoek kleefte echter het bezwaar dat Leemann schetst ten aanzien van het onderzoeken van de concurrerende validiteit van toetsen: het criterium waarmee de te valideren toets vergeleken wordt, moet zelf een valide maat voor de te meten vaardigheid zijn. Leemann (1981:117) is nogal pessimistisch op dit punt:

*"This presents an obvious problem: if a valid measure already existed, there would generally be no need to design a new one."* (Leemann 1981:117).

Op basis van overwegingen die in het voorafgaande zijn beschreven, worden er in het onderhavige onderzoek zowel integratieve als discrete point toetsen gebruikt.

De afname van een aantal integratieve toetsen moet leiden tot een globale maat voor de taalvaardigheid in het Nederlands van de betrokken basisschoolleerlingen, die met hun onderwijsresultaten in verband kan worden gebracht. Daarbij zal alleen van indirecte procedures gebruik worden gemaakt. Het voordeel van dergelijke toetsen is niet alleen dat ze relatief gemakkelijk zijn te ontwikkelen, maar vooral dat ze gemakkelijk 'objectief' zijn te scoren. Bovendien blijken ze over het algemeen een hoge betrouwbaarheid te hebben, zonder dat er, zoals bij het ontwikkelen van discrete point toetsen vaak gebeurt, gemanipuleerd hoeft te worden bij de selectie van items. Cziko (1983) verklaart de hoge interne consistentie van integratieve toetsen door erop te wijzen dat het toeval minder invloed heeft op de scores op integratieve toetsen. 'Gifts', items die per toeval goed worden ingevuld, en 'gyps', items die per ongeluk verkeerd worden ingevuld, zouden bij discrete point toetsen, die vaak de vorm van multiple-choice toetsen hebben, meer voorkomen.

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag, hoe verhouden de verschillende groepen leerlingen zich tot elkaar wat betreft hun taalvaardigheid in het Nederlands, is de afname van indirecte integratieve procedures echter minder geschikt. Het is immers niet de doelstelling van het onderzoek om op dit punt te volstaan met het bevestigen van de conclusie van een groot aantal andere onderzoeken die erop wijzen dat sommige (met name allochtone) basisschoolleerlingen de Nederlandse standaardtaal minder goed beheersen dan andere. Diagnostische discrete point toetsen zullen inzicht moeten geven in die aspecten van taalvaardigheid die voor sommige kinderen relatief veel problemen opleveren.

Er bestaan weinig genormeerde discrete point toetsen met behulp waarvan aspecten van de vaardigheid in het Nederlands van leerlingen aan het einde van de basisschool gemeten kunnen worden. Voor zover bekend is de Woordenschattest van

Stijnen (1975) de enige Nederlandse discrete point toets die voor deze groep is ontwikkeld en genormeerd. Daarnaast bestaan er dan nog de verbale subtests van verschillende intelligentie-tests, zoals de GALO (Kema en Kouwer 1959) en de WISC-R (Van Haassen 1976), die bepaalde aspecten van taalvaardigheid meten. Het ontbreken van discrete point toetsen op dit niveau hangt nauw samen met het door o.a. Bernstein (1971), Cummins (1980b) en Meuffels (1980, 1981) gesignaleerde ontbreken van "zoekschema's, van theoretische kaders" voor taalvaardighedenonderzoek (Meuffels 1981:15). Uit Hoofdstuk 2 is naar voren gekomen dat ook Bernsteins en Cummins' ideeën over taalvaardigheid, en de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces, nog niet veel aanknopingspunten bieden voor de operationalisering van taalvaardigheid. Ook het werk van De Haan (1985, 1987), die onderzoek doet naar de kenmerken van schools taalgebruik ('Diep Nederlands') heeft tot nu toe geen resultaten opgeleverd die direct van toepassing zijn bij het ontwikkelen van discrete point toetsen voor leerlingen aan het einde van de basisschool.

De vaagheid van de ideeën van Bernstein en Cummins over precieze kenmerken van het taalgebruik dat noodzakelijk is om op school te functioneren, gecombineerd met het feit dat er in Nederland tot nu toe weinig onderzoek is gedaan naar de taalontwikkeling van gevorderde taalleerders, maakt het moeilijk om daaruit ideeën af te leiden over de linguïstische deelvaardigheden die bij het toetsen van 'schoolse vaardigheden' van de bij dit onderzoek betrokken basisschoolleerlingen centraal moeten staan. Er is daarom besloten om ten behoeve van het diagnostiseren van de taalvaardigheid van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen in de eerste plaats gebruik te maken van een aantal directe globale procedures met behulp waarvan 'spontane taaldata' verzameld worden. Daarbij worden mondelinge en schriftelijke data verzameld, die vervolgens op een aantal afzonderlijke punten zullen worden geanalyseerd.

Bij de analyse van de spontane taaldata wordt aandacht besteed aan lexicale, morfo-syntactische en meta-linguïstische vaardigheden van de verschillende groepen leerlingen.

De theorievorming van Bernstein, Cummins en De Haan over 'schooltaal' is vooral op het punt van de relevant geachte syntactische en metalinguïstische vaardigheden nog erg zwak. De doelstelling van het onderhavige onderzoek blijft op deze punten dan ook geheel beperkt tot hypothesevorming. Aan de hand van een foutenanalyse van het schriftelijke taalgebruik van leerlingen met verschillende taalachtergronden wordt gestreefd naar een overzicht van syntactische kenmerken van het Nederlands die voor (sommige) groepen relatief veel problemen opleveren. Een beschrijving van monitor-verschijnselen in het spontane mondelinge taalgebruik van leerlingen moet leiden tot inzicht in meta-linguïstische vaardigheden van verschillende groepen kinderen. Aanvullende gegevens met betrekking tot het vermogen om over taal te reflecteren worden verzameld door middel van een 'interlineaire toets' waarbij kinderen de opdracht krijgen de in een tekst voorkomende fouten te corrigeren.



Wat betreft lexicale aspecten van schoolse vaardigheden zijn Bernstein, Cummins en andere onderzoekers duidelijker: om in het onderwijs succesvol te functioneren hebben leerlingen een grote woordenschat nodig. Als belangrijkste kenmerk van 'schools taalgebruik' noemen zij de 'context-onafhankelijkheid', die tot uitdrukking komt in het gebruik van abstracte begrippen en synoniemen en een creatief, niet stereotiep woordgebruik.

In het onderhavige onderzoek worden de lexicale vaardigheden van de onderzochte leerlingen centraal gesteld. De aan de hand van 'directe integratieve procedures' verzamelde gegevens over het lexicon van de leerlingen zullen worden vergeleken met de resultaten die zij behalen op meer formele woordenschattoetsen. Daartoe worden drie 'discrete point toetsen' afgenomen waarvan de Woordenschattest van Stijnen (1975) de belangrijkste is. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van twee verbale gedeeltes van de WISC-R. Omdat verondersteld wordt dat woordassociaties kunnen leiden tot een dieper inzicht in mogelijke verschillen en overeenkomsten tussen de woordenschat van een- en tweetalige kinderen, is tevens een woordassociatietaak afgenomen. De genoemde instrumenten, en de daarmee verzamelde gegevens worden uitvoeriger besproken in Hoofdstuk 5.

Tabel 3.2 geeft een overzicht van de procedures met behulp waarvan in dit onderzoek gegevens zijn verzameld over verschillende aspecten van de taalvaardigheid in het Nederlands van de onderzochte groepen leerlingen. Omdat op de verzamelde mondelinge en schriftelijke spontane taaldata meerdere analyses zijn uitgevoerd, komen de betreffende dataverzamelingsprocedures in de onderstaande tabel vaker dan één keer voor.

De verschillende procedures worden in de volgende hoofdstukken elk afzonderlijk besproken. Tabel 3.2 biedt tevens een overzicht van het aantal leerlingen dat bij de verschillende procedures is betrokken. De variatie in het aantal leerlingen dat aan de verschillende procedures deelneemt, hangt in de eerste plaats samen met het onderscheid tussen mondelinge en schriftelijke procedures. In verband met het arbeidsintensieve karakter van het verzamelen, bewerken en analyseren van 'spontane' mondelinge taaldata is de dataverzameling op dat punt tot een kleiner aantal kinderen beperkt. Bij de selectie van de informanten is ernaar gestreefd vergelijkingen mogelijk te maken tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen. Aan de eerste gesprekken met de onderzoekster hebben in totaal 34 leerlingen meegewerkt: 7 Marokkanen, 7 Molukkers, 6 Surinamers, 6 Turken en 8 autochtone Nederlanders. Bij de selectie van de autochtone leerlingen is geen rekening gehouden met de factor 'taalachtergrond' en 'sociaal-economisch milieu'.

Aan de tweede ronde gesprekken naar aanleiding van het Charlie Chaplin filmfragment, hebben dezelfde leerlingen deelgenomen, aangevuld met één Turkse en één autochtone Nederlandse leerling. Het lag oorspronkelijk in de bedoeling dezelfde leerlingen ook te betrekken bij de mondelinge afname van de beide subtoetsen van de WISC. Omdat deze toetsen pas aan het einde van het zesde leerjaar konden worden afgenomen, was het niet mogelijk alle kinderen te laten deelnemen. In

totaal 13 kinderen konden niet meer deelnemen omdat zij op het moment van afname ziek waren, of reeds op vakantie.

GLOBALE VAARDIGHEDEN			Afname	N
Schriftelijk	1 Cloze-toets	"In de supermarkt"	klas 5	122
	2 Cloze-toets	"Eten"	klas 5	120
	3 Cloze-toets	"Als je anders bent"	klas 6	154
	4 Cloze-toets	"Dromen"	klas 6	155
	5 Editing-toets	"Licht"	klas 6	152
ASPECTEN VAN TAALVAARDIGHEID				
Lexicale vaardigheden				
Mondeling	6 Verbale subtoetsen 'Woorden' en 'Overeenkomsten' WISC-R		klas 6	23
	7 Woordassociatie-taak		klas 5	120
	8 Gesprek met onderzoekster		klas 5	34
	9 Navertellen filmfragment		klas 5	35
Schriftelijk	10 Woordenschattest Stijnen		klas 6	159
	11 Opstel 'Brief naar Alaska'		klas 5	122
	12 Opstel 'Charlie Chaplin'		klas 6	155
Syntactische vaardigheden				
Mondeling	8 Gesprek met onderzoekster		klas 5	34
	9 Navertellen filmfragment		klas 5	35
Schriftelijk	11 Opstel 'Brief naar Alaska'		klas 5	122
	12 Opstel 'Charlie Chaplin'		klas 6	155
Metalinguïstische vaardigheden				
Mondeling	8 Gesprek met onderzoekster		klas 5	34
	9 Navertellen filmfragment		klas 5	36
Schriftelijk	13 Interlineaire toets		klas 6	152

Tabel 3.2 Procedures voor dataverzameling 'taalvaardigheid'  
N aantal leerlingen



De schriftelijke toetsen en de woordassociatie-taak zijn in principe aan alle bij het onderzoek betrokken leerlingen voorgelegd. De variatie in de aantallen leerlingen die uiteindelijk aan deze procedures hebben meegewerkt, wordt vooral veroorzaakt doordat er bij de overgang van het vijfde naar het zesde leerjaar een aantal kinderen aan de onderzoeksgroep is toegevoegd. Daarnaast hangt de variatie samen met het feit dat er op ieder moment van dataverzameling een aantal kinderen niet op school was, in verband met ziekte of andere onvoorziene omstandigheden.

### 3.4.3 De operationalisering van taalattitudes

De grootste moeilijkheid bij het onderzoeken van attitudes en hun relatie tot het gedrag van taalgebruikers is de vaagheid van het begrip 'attitude'. De opvattingen van verschillende theoretici hebben volgens Knops (1987:23) als gemeenschappelijke noemer dat algemeen wordt uitgegaan van

*"... een niet direct waarneembaar proces, of een niet direct waarneembare structuur met cognitieve en/of motivationele eigenschappen dat of die van invloed is op het gedrag."*

Omdat attitudes niet rechtstreeks waarneembaar zijn, zouden ze volgens Jaspars (1981: 206) in het ideale geval gemeten moeten worden door observatie van zo veel mogelijk reacties van informanten in verschillende natuurlijke situaties. Uit de reacties van een individu op bepaalde stimuli, zouden de attitudes van dat individu afgeleid moeten worden:

*"Wanneer een individu consequent een zeker gedrag in bepaalde situaties zou vertonen maar niet in andere, zouden we daaruit af kunnen leiden dat de persoon een dispositie bezit om onder bepaalde omstandigheden op een specifieke manier te reageren. (Jaspars 1981: 206).*

Die 'dispositie' van het individu om in een bepaalde situatie consequent te reageren op een sociaal object, wordt dan opgevat als zijn of haar attitude ten opzichte van dat object (Fishbein en Ajzen 1975).

De door Jaspars beschreven procedure ten behoeve van het meten van attitudes is echter tijd- en geldrovend en wordt derhalve slechts zelden toegepast. In plaats daarvan wordt meestal gebruik gemaakt van enquêtes, waarbij informanten vragen moeten beantwoorden die meer of minder direct te maken hebben met het object ten opzichte waarvan de onderzoeker de attitudes wil vaststellen. Jaspars (1981:206) wijst met nadruk op de beperkingen van dergelijke procedures. Omdat het attitude-object doorgaans niet zelf bij de meting wordt betrokken, maar verbaal wordt weergegeven, wordt het meten van attitudes gereduceerd tot het vaststellen van verbale evaluatieve reacties ten opzichte van een eveneens verbaal gepresenteerd substituuut voor het attitude-object. Alleen al op grond van deze reductie mag men

volgens Jaspars niet te veel verwachten van de voorspellende waarde van attitude-metingen voor actueel gedrag in specifieke situaties.

In het onderhavige onderzoek is bij het verzamelen van gegevens over de taalattitudes van de leerlingen gebruik gemaakt van twee verschillende meetinstrumenten. Aan beide procedures, de *matched-guise-techniek*<sup>3</sup> en een vragenlijst, kleven een aantal bezwaren.

De *matched-guise-techniek*, ontworpen door Lambert e.a. (1960), is een procedure ontwikkeld om op een indirecte, verborgen wijze attitudes ten opzichte van gesproken taalvariëteiten te meten. Informanten krijgen daarbij 'matched-guises' te horen: gesproken taalfragmenten die door tweetaligen in verschillende talen of taalvariëteiten zijn ingesproken. De luisteraars krijgen een aantal semantische differentiaalschalen voorgelegd aan de hand waarvan zij de sprekers moeten beoordelen. Er wordt vanuit gegaan dat de luisteraars de 'verschillende' sprekers (in feite gaat het steeds om dezelfde sprekers) op basis van hun taalgebruik identificeren als leden van een bepaalde sociale groep. In de oordelen die de informanten over de sprekers geven, komen de stereotypen die zij hebben over de sociale groep waartoe sprekers van een bepaalde taal of taalvariëteit behoren, tot uitdrukking. Hoewel een groot aantal critici vragen heeft gesteld bij de interne en externe validiteit van de *matched-guise-procedure* (Knops 1983, 1987) wordt de techniek in sociolinguïstisch attitude-onderzoek veel gebruikt. Een belangrijk argument daarbij is niet alleen dat het ontbreekt aan betere technieken, maar ook dat uit een groot aantal publikaties blijkt dat het toepassen van de *matched-guise-techniek*, ondanks de bezwaren die daaraan kleven, interessante gegevens oplevert.

Zo bespreken Caranza (1982) en Day (1982) een aantal onderzoeken waaruit blijkt dat de *matched-guise-techniek* ook in onderzoek naar taalattitudes van kinderen bruikbaar is. Beide onderzoekers bevelen aan om indirecte technieken, zoals de *matched-guise-techniek* te combineren met meer directe meetinstrumenten, zoals vragenlijsten en interviews.

Ook aan directe technieken, zoals vragenlijsten en interviews kleven echter bezwaren. De antwoorden die informanten geven op directe vragen naar hun attitudes en gedrag ten opzichte van verschillende talen en taalvariëteiten, zullen waarschijnlijk (nog) sterker dan de reacties op indirecte vragen, beïnvloed worden door datgene wat de informanten 'sociaal wenselijk' achten. Van Els e.a. (1984:118) bijvoorbeeld merken daarover op:

---

<sup>3</sup> Hoewel het in principe aanbeveling verdient om in een Nederlandstalig boek Nederlandse termen te gebruiken, wordt in dit geval de Engelstalige vakterm 'matched-guise' geprefereerd boven de door Daan voorgestelde vertaling 'gelijkgeschakelde-opname' (Hudson 1982:227).



*"Respondents to attitude questionnaires tend to give answers which they view as acceptable in the eyes of others (approval motive) or which are acceptable in their own eyes (self-flattery).".*

Het ligt voor de hand dat deze constatering van Van Els e.a. bij uitstek van toepassing is op het onderhavige onderzoek, waarin de vragenlijsten op school in het Nederlands worden afgenomen door een Nederlandstalige onderzoeker. Door, conform de aanbevelingen van Caranza (1982) en Day (1982), directe technieken te combineren met de indirecte matched-guise-techniek, wordt aan dat bezwaar van de directe vragenlijsten tegemoet gekomen.

De matched-guise-procedure en de vragenlijsten werden afgenomen in het schooljaar 1983-1984, toen de leerlingen in de vijfde klas van de lagere school zaten. De beide procedures werden op één dag, tijdens schooltijd, afgenomen. De onderzoeker trad op als proefleidster. Zowel de instructies als de vragenlijsten waren gesteld in de Nederlandse standaardtaal.

## Hoofdstuk 4

# SCHOOLSUCCES

In dit hoofdstuk worden de onderwijsresultaten van de aan het onderzoek deelnemende leerlingen beschreven. Centraal staan de doorstroomadviezen die de leerlingen aan het einde van het zesde (lagere) schooljaar hebben gekregen. Deze adviezen worden in par. 4.1 beschreven en vergeleken met gegevens uit een aantal recente andere onderzoeken naar de doorstroming basisonderwijs-voortgezet onderwijs van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen.

De overige, met behulp van resp. vragenlijsten en schoolrapporten verzamelde gegevens over het schoolsucces van de leerlingen komen aan de orde in par. 4.2 en 4.3. In par. 4.4 worden deze gegevens in verband gebracht met de doorstroomadviezen. Ten slotte worden de conclusies samengevat in par. 4.5.

### 4.1 Doorstroomadviezen

Van 161 van de in totaal 179 bij het onderzoek betrokken leerlingen zijn doorstroomadviezen verzameld. De overige 18 leerlingen blijven buiten beschouwing. Het gaat daarbij om 8 leerlingen die niet in de analyses worden betrokken omdat ze na het eerste leerjaar in het Nederlandse onderwijs zijn binnengekomen, en om 9 leerlingen die voor het einde van de lagere school de bij het onderzoek betrokken scholen hebben verlaten. Eén (Molukse) leerling is in de vijfde klas blijven zitten.

In het begin van het schooljaar 1986/1987 zijn aanvullende gegevens verzameld omtrent de doorstroming van de onderzochte leerlingen. De betrokken basisschoolleerkrachten is gevraagd om na te gaan in welk type voortgezet onderwijs de leerlingen zich op dat moment, voor hen het tweede leerjaar in het voortgezet onderwijs, bevonden. De correlatie tussen het doorstroomadvies van de leerkrachten en de positie die de leerlingen na 1 jaar in het voortgezet onderwijs innamen, bleek .93. Deze correlatie-coëfficiënt is vergelijkbaar met de correlaties die in



andere onderzoeken gepresenteerd worden. Zo rapporteren Blok en Saris (1980) een correlatie van .95 tussen het advies van basisschoolleerkrachten en het type voortgezet onderwijs waarnaar leerlingen in feite doorstromen.

#### 4.1.1 Doorstroomadviezen en taalachtergrond

In Tabel 4.1 wordt een overzicht gegeven van de doorstroomadviezen van de onderzochte allochtone en autochtone leerlingen. De Spearman-correlatie-coëfficiënt tussen het doorstroomadvies en de variabele 'allochtoon-autochtoon' is .15 ( $p < .05$ ). Ook wanneer de variabele 'advies' wordt gehercodeerd in drie categorieën, IBO t/m LBO/MAVO, MAVO en MAVO/HAVO t/m VWO, is de correlatie-coëfficiënt laag (.16,  $p < .05$ ). Uit Tabel 4.1 komt echter toch een aantal interessante gegevens naar voren.

	Autochtonen (n = 119)	Allochtonen (n = 42)
IBO	6.7	7.1
LBO	31.9	40.5
LBO/MAVO	.8	7.1
MAVO	35.3	35.7
MAVO/HAVO	5.9	2.4
HAVO	4.2	4.8
HAVO/VWO	10.9	2.4
VWO	4.2	-

*Tabel 4.1 Doorstroomadviezen van autochtone en allochtone basisschoolleerlingen (in percentages)*

Allochtone leerlingen blijken aan het einde van de basisschool minder gunstige adviezen krijgen dan hun autochtone klasgenoten. Verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen treden vooral op bij de doorverwijzing naar LBO en HAVO of VWO. De 'hogere' adviezen, MAVO/HAVO, HAVO, HAVO/VWO en VWO, komen bij allochtone leerlingen relatief weinig voor. Slechts 9.6% van de allochtonen krijgt een dergelijk advies, tegenover 25.2% van de autochtonen. Allochtonen krijgen daarentegen vaker een LBO-advies.

Het percentage leerlingen dat het advies krijgt een opleiding op MAVO-niveau te kiezen is bij allochtonen en autochtonen nagenoeg gelijk. Opmerkelijk is verder dat beide groepen leerlingen ongeveer even vaak het laagste advies -individueel beroepsonderwijs- krijgen.

Tabel 4.2 geeft een overzicht van de doorstroomadviezen van groepen leerlingen met verschillende taalachtergronden. In verband met de kleine aantallen leerlingen per groep, worden in Tabel 4.2 slechts twee types voortgezet onderwijs onderscheiden. Daarbij zijn LBO/MAVO adviezen gehercodeerd naar het schooltype waar de leerlingen na de brugklas zijn terechtgekomen.

		LBO	AVO
<b>Mediterranen</b>	(n=27)	<b>59.3</b>	<b>40.7</b>
<b>Turken</b>	(n=11)	63.6	36.4
<b>Marokkanen</b>	(n=16)	56.3	43.8
<b>Ex-kolonialen</b>	(n=10)	<b>40.0</b>	<b>60.0</b>
Surinamers	(n=4)	25.0	75.0
Molukkers	(n=6)	50.0	50.0
<b>Standaardspreekers</b>	(n=39)	<b>35.9</b>	<b>64.1</b>
<b>Dialectspreekers</b>	(n=80)	<b>41.3</b>	<b>58.7</b>

*Tabel 4.2 Doorstroomadviezen van basisschoolleerlingen met verschillende taalachtergronden*

Uit Tabel 4.2 komt naar voren dat vooral de Turkse en Marokkaanse schoolverlaters relatief lage doorstroomadviezen krijgen. Molukse en met name Surinaamse leerlingen krijgen veel vaker een advies op AVO-niveau. Wat betreft de Molukse leerlingen moet hierbij worden opgemerkt dat het hier in alle gevallen gaat om een MAVO-advies. De drie betrokken Surinaamse leerlingen krijgen allen het advies HAVO te kiezen.

De verschillen tussen de groepen leerlingen zijn getoetst m.b.v. Chi-kwadraat toetsen. Geen enkele vergelijking leverde significante resultaten op. Uiteraard moet er bij het beschouwen van de cijfers in Tabel 4.2 rekening worden gehouden met het feit dat het om kleine groepen leerlingen gaat.

Vergelijking van de resultaten uit het onderhavige project met de uitkomsten van een aantal andere onderzoeken op dit terrein leveren geen gegevens op die erop wijzen dat de in Tilburg en Breda verzamelde data niet generaliseerbaar zouden zijn. Tabel 4.3 geeft een overzicht van de doorstroomgegevens verzameld door Van Esch (1983), De Jong en Van Batenburg (1984) en van de in dit onderzoek verzamelde gegevens.



	Autochtonen		Van Esch (n=1075)	Allochtonen	
	De Jong (n=816)	Kerkhoff (n=119)		De Jong (n=267)	Kerkhoff (n=42)
IBO	4.0	6.7	25.5	10.9	7.1
LBO	36.5	32.8	40.5	45.3	47.6
MAVO	24.5	35.3	23.0	29.6	35.7
MAVO/HAVO	12.1	5.9		7.1	2.4
HAVO	11.4	4.2		5.2	4.8
HAVO/VWO	7.1	10.9	11.0*	1.5	2.4
VWO	4.4	4.2		0.4	-

*Tabel 4.3 Doorstroomadviezen van autochtone en allochtone basisschoolleerlingen in Van Esch (1983), De Jong en Van Batenburg (1984) en Kerkhoff (1988)*

\* Van Esch (1983) maakt geen onderscheid tussen de verschillende schooltypes op AVO-niveau.

De gegevens van Van Esch (1983) hebben betrekking op een groep van in totaal 1075 allochtone basisschoolleerlingen. Het gaat daarbij om zowel neven- als onderinstromers die in 1982 het lager onderwijs hebben verlaten. De samenstelling van de steekproef komt in grote lijnen overeen met die in het onderhavige onderzoek: Turken en Marokkanen vormen samen meer dan de helft van de onderzochte groep leerlingen. Surinamers, Antillianen en Molukkers maken samen een derde deel uit van de steekproef. Ongeveer 15 procent van de steekproef bestaat uit leden van andere etnische minderheidsgroepen.

De Jong en Van Batenburg (1984) presenteren gegevens omtrent de doorstroming van in totaal 267 allochtone en 816 autochtone leerlingen. Surinamers en Antillianen vormen 55% van de totale groep allochtonen. Turken en Marokkanen zijn, in vergelijking met de andere twee steekproeven 'ondervertegenwoordigd': zij vormen samen nog geen 25% van de onderzochte groep leerlingen. Ook bij De Jong en Van Batenburg gaat het om onder- en neveninstromers.

In Tabel 4.4 worden de verzamelde doorstroomadviezen nogmaals gepresenteerd. In dit overzicht worden slechts twee typen voortgezet onderwijs onderscheiden. Daardoor is het mogelijk ook de gegevens die Van Esch (1983) verstrekt m.b.t. de doorstroming van autochtone leerlingen (n=225707) en de landelijk door het CBS verzamelde gegevens omtrent de positie van allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 1985-1986 in de vergelijkingen te betrekken. Daarbij moet rekening worden gehouden met het feit dat de door het CBS verzamelde gegevens niet beperkt zijn tot brugklassers, maar betrekking

hebben op alle leerlingen die in het schooljaar 1985-1986 scholen voor voortgezet onderwijs bezochten.

			Autochtonen		Allochtonen	
			LBO	AVO	LBO	AVO
Van Esch (1983)						
doorstroomadviezen	81-82		34.3	65.7	60.7	39.3
De Jong (1984)						
doorstroomadviezen	81-82		40.5	59.5	56.2	43.8
Kerkhoff (1988)						
doorstroomadviezen	84-85		39.5	60.5	54.7	45.3
CBS (1987)						
voortgezet onderwijs	85-86		30.2	69.8	48.4	51.6

*Tabel 4.4 Doorstroomadviezen van autochtone en allochtone basisschoolleerlingen bij Van Esch (1983), De Jong en Van Batenburg (1984) en Kerkhoff (1988) en de verdeling van allochtone en autochtone leerlingen over LBO en AVO in het schooljaar 1985-1986 (CBS 1987)*

De in het schooljaar 1984-1985 in Tilburg en Breda verzamelde gegevens komen sterk overeen met de cijfers die De Jong en Van Batenburg (1984) presenteren met betrekking tot de doorstroming van allochtone en autochtone leerlingen in het schooljaar 1981-1982. Het feit dat de autochtone leerlingen in Rotterdam en Tilburg/Breda wat minder gunstig doorstromen dan de 'gemiddelde' autochtone leerling volgens de gegevens van Van Esch en het CBS, hangt waarschijnlijk samen met de oververtegenwoordiging van leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus in de beide eerst genoemde onderzoeksgroepen.

De door Van Esch (1983) verzamelde doorstroomgegevens van allochtone leerlingen zijn beduidend minder positief dan de gegevens die uit de overige bronnen naar voren komen. Waarschijnlijk wordt het relatief ongunstige beeld van het schoolsucces van allochtone leerlingen bij Van Esch veroorzaakt door het grote aantal 'neveninstromers' dat bij zijn onderzoek is betrokken: slechts 58.3% van de betreffende leerlingen had op het moment van de dataverzameling meer dan 4.5 jaar onderwijs in Nederland gevolgd (Van Esch 1983:15). De leerlingen in de Brabantse steekproef hebben zonder uitzondering hun gehele lagere schoolloopbaan in het Nederlandse onderwijs gevolgd. De door De Jong en van Batenburg onderzochte allochtone leerlingen nemen wat dat betreft een middenpositie in: ongeveer 80% van deze groep leerlingen verbleef op het moment van dataverzameling zes jaar of langer in Nederland (De Jong 1987:233). Van de leerlingen die minder dan zes jaar in Nederland verbleven, is ongeveer 66% afkomstig uit Suriname. In Hoofdstuk 1 is reeds een aantal studies aangehaald waaruit naar voren komt dat de positie die



Surinaamse leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs innemen gunstiger is dan die van met name Mediterraneanen. Hoewel De Jong en Van Batenburg geen gegevens presenteren over de doorstroming van de Surinaamse leerlingen afzonderlijk, mag verondersteld worden dat ook in zijn onderzoek Surinamers relatief gunstige onderwijsresultaten behalen. Het is dan ook zeer wel mogelijk dat het grote aantal Surinaamse leerlingen in hun steekproef -55%-, de door De Jong en Van Batenburg verzamelde doorstroomgegevens van allochtone onder- en neveninstromers positief heeft beïnvloed.

Het schoolsucces van de onderzochte onderinstromers in Tilburg en Breda is minder gunstig dan dat van de totale groep allochtone leerlingen die in het schooljaar 1985-1986 Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs bezochten. Waarschijnlijk kan de discrepantie verklaard worden door het feit dat er in de Brabantse steekproef géén leerlingen uit de meer 'succesvolle' minderheidsgroepen, afkomstig uit West-Europa en Noord-Amerika, zijn opgenomen.

Vergelijking van de doorstroomgegevens van de betrokken etnische groepen afzonderlijk, zoals weergegeven in Tabel 4.2 en Tabel 1.2 in paragraaf 1.1, levert dan ook een beter beeld op. De Marokkaanse leerlingen in Breda en Tilburg stromen beduidend beter door dan de 'gemiddelde' Marokkaanse leerling. Voor wat betreft de Turkse groep leerlingen treffen we nagenoeg geen verschil aan tussen de landelijke gegevens en de cijfers die in het onderhavige project verzameld zijn. Het is mogelijk dat ook hier de factor 'verblijfsduur' een rol speelt. Doordat gezinsherenigingen bij de Marokkaanse bevolkingsgroep later op gang zijn gekomen dan bij de Turkse, is het waarschijnlijk dat de groep Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs in het CBS-onderzoek meer neveninstromers omvat dan de Turkse groep. De Turkse steekproef in het onderhavige onderzoek komt op dat punt meer overeen met de totale groep Turkse leerlingen die Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs bezoeken dan de Marokkaanse steekproef.

#### 4.1.2 Doorstroomadviezen en sociaal-economisch milieu

In Tabel 4.5 worden de gemiddelde doorstroomadviezen, gecategoriseerd van 1 (IBO) tot en met 8 (VWO) van groepen leerlingen afkomstig uit verschillende sociaal-economische milieus weergegeven. Er wordt in deze tabel geen onderscheid gemaakt tussen allochtone en autochtone leerlingen.

De variabele 'sociaal-economisch milieu' wordt op ordinaal niveau gemeten en zou derhalve in principe met behulp van non-parametrische technieken aan andere variabelen gerelateerd dienen te worden. Het is in schoolloopbanenonderzoek echter niet ongewoon om desondanks technieken toe te passen die in feite een intervalmeetniveau vereisen. Om vergelijkingen van de in dit onderzoek aangetroffen verbanden met de relaties die door andere onderzoekers worden gepresenteerd mogelijk te maken, wordt het verband tussen deze variabele en de onderwijsresultaten

taten ook in dit onderzoek met behulp van Pearson-product-moment-correlatie-coëfficiënten uitgedrukt.

SES	Advies		N
1 Ongeschoolde handarbeid	2.87	(1.51)	60
2 Geschoolde handarbeid	3.54	(1.71)	59
3 Lagere employé's	4.22	(1.68)	23
4 Kleine zelfstandigen	4.75	(2.50)	4
5 Middelbare employé's	5.88	(1.73)	8
6 Hogere beroepen	5.29	(1.38)	7
Totaal	3.61	(1.81)	161

*Tabel 4.5 Doorstroomadviezen van leerlingen afkomstig uit verschillende sociaal-economische milieus: gemiddelden en standaarddeviaties*

*N* aantal leerlingen

*SES* sociaal-economische status, geïndiceerd volgens ITS-beroepensklapper (Van Westerlaak e.a. 1975)

In de totale groep is de correlatie tussen het sociaal-economisch milieu van de leerlingen en het schoolkeuzeadvies .44. De hoogte van deze correlatie-coëfficiënt komt overeen met door andere onderzoekers gevonden coëfficiënten. Zo vindt De Jong (1987:119) een Pearson-correlatie van .40 tussen het schoolkeuzeadvies aan het einde van de basisschool en het sociaal-economisch milieu van de leerlingen, geïndiceerd op basis van het beroepsniveau en de opleiding van beide ouders. Tesser (1986) rapporteert een Pearson-correlatie van .39 tussen het beroepsniveau van de vader en het eerste schooltype na de basisschool van autochtone leerlingen. Lagere product-moment-correlatie-coëfficiënten, variërend rond .30, presenteren Blok en Saris (1980), Dronkers en Saris (1981) en Faasse e.a. (1986).

Wanneer afzonderlijke correlatie-coëfficiënten worden berekend voor leerlingen met verschillende taalachtergronden blijken er tussen de groepen grote verschillen te bestaan. Bij allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen is de Pearson-correlatie-coëfficiënt respectievelijk .30 en .28. Hoewel beide coëfficiënten significant zijn ( $p < .05$ ), is de correlatie beduidend minder sterk dan bij dialectsprekende leerlingen. In deze laatste groep leerlingen is de correlatie tussen sociaal-economisch milieu en schoolkeuzeadvies .52. Het is mogelijk dat de hoogte van deze coëfficiënt samenhangt met het feit dat de spreiding in sociaal-economisch milieu bij de onderzochte dialectsprekende kinderen groter is dan in de andere twee groepen. Dan nog blijft het echter opmerkelijk dat de in dit onderzoek gevonden correlatie tussen sociaal-economisch milieu en schoolkeuzeadvies hoger is dan de correlaties die in de meeste andere -doorgaans grootschaligere- onderzoeken wor-



den gepresenteerd met betrekking tot autochtone leerlingen. Daar noch Wijnstra (1976) noch Stijnen en Vallen (1981) correlaties presenteren tussen het sociaal-economisch milieu van hun Friese resp. dialectsprekende informanten en het schoolkeuzeadvies, is het niet mogelijk om na te gaan in hoeverre de relatie tussen sociaal milieu en onderwijsresultaten ook in hun onderzoek bij autochtone tweetalige leerlingen sterker is dan bij eentalige leerlingen.

Uit Tabel 4.2 komt naar voren dat autochtone dialectsprekende basisschoolleerlingen iets minder succesvol zijn dan hun van huis uit standaardtaalsprekende klasgenoten. Deze gegevens lijken overeen te komen met de onderzoeksresultaten van andere onderzoekers die het schoolsucces van autochtone leerlingen met verschillende taalachtergronden hebben onderzocht (vergl. Hoofdstuk 2).

In het onderhavige onderzoek verdwijnt het kleine verschil tussen de beide groepen leerlingen echter wanneer de vergelijking beperkt wordt tot leerlingen afkomstig uit de lagere sociaal-economische milieus: zowel voor de dialectsprekers als voor de standaardtaalsprekers uit de twee laagste sociaal-economische milieus, beroepsniveau 1 en 2, geldt dat 50% van de leerlingen een LBO-advies krijgt en 50% procent een AVO-advies. Uit Tabel 1.3 in par. 1.2 komt naar voren dat de verdeling van arbeiderskinderen over LBO en AVO in 1977 landelijk gunstiger was: bijna 70% van deze groep leerlingen bezocht in dat jaar een school op AVO-niveau.

De doorstroming van de leerlingen uit de hogere sociaal-economische milieus is ook in Tilburg en Breda beduidend gunstiger dan die van de leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus: 85% van de dialectsprekende en 83.5% van de standaardtaalsprekende leerlingen afkomstig uit de hogere sociaal-economische milieus krijgt het advies een AVO-opleiding te gaan volgen. Deze cijfers komen sterk overeen met cijfers die in Tabel 1.3 gepresenteerd werden.

Slechts 6 van de allochtone leerlingen die aan het onderzoek deelnemen, zijn afkomstig uit een sociaal-economisch milieu dat zich boven het niveau van geschoolde handarbeid bevindt. Van deze 6 leerlingen krijgt er slechts één een LBO-advies. Van de overige vijf hebben er drie een MAVO- en twee een HAVO/VWO-advies gekregen. De verdeling LBO-AVO komt daarmee bij deze allochtonen uit de hogere sociaal-economische milieus overeen met die van autochtonen uit de meer bevoorrechte groepen.

Hoewel het bijzonder kleine aantal allochtone leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus dat bij dit onderzoek is betrokken het niet toelaat dat er vergaande conclusies worden getrokken over de onderwijskansen van deze groep leerlingen, zou het toch jammer zijn hier niet even bij de gepresenteerde gegevens stil te staan. Het schoolsucces van deze zes leerlingen (1 Molukse, 3 Surinaamse, 1 Chinese en 1 Latijns-Amerikaanse leerling) doet vermoeden dat de factor sociaal-economisch milieu het effect van de variabele 'allochtoon' compenseert. Een dergelijk vermoeden wordt ondersteund door de in Hoofdstuk 1 gepresenteerde gunstige schoolloopbanen van kinderen die afkomstig zijn uit Noord-Amerika en West-Europa.

Daar staat tegenover dat van de allochtonen uit de lagere sociaal-economische milieus ( $n=44$ ) een grote groep (59.5%) een LBO-advies krijgt. De doorstroomresultaten van deze leerlingen zijn daarmee nog minder gunstig dan die van hun autochtone klasgenoten uit de lager gewaardeerde milieus. Het is duidelijk dat het verschil in schoolsucces van allochtonen en autochtonen afneemt wanneer de cijfers worden gecorrigeerd voor 'sociaal-economisch milieu'. De tot nu toe gepresenteerde gegevens doen echter vermoeden dat de factor 'allochtoon' het negatieve effect van een laag sociaal-economisch milieu versterkt.

## 4.2 Vragenlijsten

### 4.2.1 Betrouwbaarheid

In het schooljaar 1983-1984 zijn met behulp van vragenlijsten gegevens verzameld over de onderwijsresultaten van de leerlingen die op dat moment in de vijfde klas van de lagere school zaten. Om na te gaan in hoeverre de verschillende onderdelen van de vragenlijsten op de drie meetmomenten (december 1983, maart 1984, juli 1984) hetzelfde meten, is voor elk 'vak' dat op de lijsten voorkomt een betrouwbaarheidsindex berekend m.b.v. de Kuder-Richardson formule 20. De berekende coëfficiënten zijn in Tabel 4.6 weergegeven.

Vakken	KR20
Spreken	.96
Luisteren	.93
Schrijven	.94
Spellen	.94
Lezen	.93
Cijferen	.93
Redactierekenen	.93
Zaakvakken	.94
Handenarbeid	.82
IJver	.92
Algemeen Oordeel	.95

Tabel 4.6 *Betrouwbaarheid van de met behulp van vragenlijsten verzamelde gegevens over onderwijsresultaten in klas 5*



Uit de hoogte van de betrouwbaarheidscoëfficiënten kan worden afgeleid dat de vragenlijsten op de drie verschillende meetmomenten consistent hetzelfde meten. Op basis van deze gegevens is besloten om de verdere analyses steeds te baseren op het gemiddelde van de scores die de leerkrachten op de drie meetmomenten hebben gegeven.

De sterke samenhang tussen de scores op de drie vragenlijsten betekent niet dat er gedurende het schooljaar geen 'algemene' stijging of daling van de scores is opgetreden. Om na te gaan in hoeverre er van dergelijke verschuivingen sprake was, zijn de gemiddelde scores die de leerkrachten op de drie meetmomenten aan verschillende groepen leerlingen gaven, onderling met behulp van t-tests (SPSS-X) vergeleken. Er bleken bij geen enkele groep leerlingen gedurende het schooljaar significante verschuivingen op te treden.

#### 4.2.2 Schoolprestaties bij verschillende vakken

Met behulp van variantie-analyse (SPSS-X, anova) zijn de gemiddelde scores van de verschillende groepen leerlingen per vak vergeleken. De verschillen tussen de gemiddelde scores van de drie onderscheiden groepen zijn getoetst met behulp van Scheffé's techniek voor meervoudige vergelijkingen. In verband met de conservativiteit van deze toets wordt .10 in plaats van .05 als significantie-niveau gehanteerd (Ferguson 1981:309). De resultaten van de analyses worden weergegeven in Bijlage 2. Wanneer de gemiddelde score van een groep leerlingen significant afwijkt van die van een andere groep, wordt dat weergegeven in de meest rechtse kolom in die bijlage. Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat de gemiddelde score van allochtone leerlingen bij het onderdeel schrijven significant lager is dan die van sprekers van de Nederlandse standaardtaal.

De allochtone leerlingen blijken op alle in de vragenlijsten onderscheiden curriculumonderdelen behalve 'handenarbeid' lagere scores te krijgen dan hun autochtone klasgenoten. Het effect van de variabele 'taalachtergrond' is bij 5 van de 10 onderdelen significant. Dialectsprekers scoren hoger dan allochtonen, maar lager dan autochtonen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. De scores bij het onderdeel 'algemeen oordeel' komen overeen met de scores bij de overige 'kennisvakken': de prestaties van allochtonen worden lager gewaardeerd dan die van dialectsprekers. De prestaties van dialectsprekers worden op hun beurt weer minder hoog gewaardeerd dan die van standaardtaalsprekers. Het onderdeel 'ijver' vertoont een iets ander beeld: hier scoren dialectsprekers het hoogst, gevolgd door standaardtaalsprekers en ten slotte opnieuw allochtonen.

Voor alle groepen geldt dat leerlingen uit de laagste sociaal-economische milieus lagere scores behalen dan hun klasgenoten die afkomstig zijn uit hoger gewaardeerde milieus. Bijlage 3 geeft een overzicht van de scores van de kinderen uit de laagste sociaal-economische milieus.

De verschillen tussen de leerlingen met verschillende taalachtergronden nemen af wanneer de variabele sociaal-economisch milieu wordt gecontroleerd: hoewel de absolute scores hetzelfde beeld vertonen als bij de analyses over de gehele groep kinderen naar voren kwam, is het effect van de variabele 'taalachtergrond' nu bij slechts één curriculumonderdeel significant. Het betreft hier het onderdeel 'lezen'.

Wanneer binnen de groep allochtonen onderscheid wordt gemaakt tussen Turkse en Marokkaanse leerlingen enerzijds, en Surinaamse en Molukse leerlingen anderzijds, komt naar voren dat de leerlingen van Mediterrane herkomst veel lagere scores behalen dan de leerlingen uit de voormalige koloniën. De prestaties van Molukse en Surinaamse leerlingen bij 'taal' doen niet onder voor die van de dialectsprekers. Bij het onderdeel 'spreken' overtreffen de Surinaamse en Molukse leerlingen zelfs hun standaardtaalsprekende klasgenoten.

#### 4.2.3 De samenhang tussen verschillende vakken

Het grote aantal schoolvakken dat op de vragenlijsten voorkomt, bemoeilijkt het verkrijgen van inzicht in de schoolprestaties en de relatie tussen deze schoolprestaties en andere variabelen. Er is daarom besloten te streven naar een verdere reductie van de verzamelde data. Met behulp van factoranalyse is daartoe de samenhang tussen de verzamelde data over de schoolprestaties bij de verschillende vakken onderzocht.

In eerste instantie zijn daarbij afzonderlijke analyses uitgevoerd op de gegevens die op de vijf verschillende scholen zijn verzameld. De relatief kleine aantallen leerlingen per school leidden echter tot verschillende factoroplossingen die onderling moeilijk vergelijkbaar zijn. Door te abstraheren van eventuele verschillen tussen de verschillende scholen en de analyses uit te voeren op de totale dataset wordt een beter inzicht in de samenhang tussen de onderdelen van de vragenlijsten verkregen.

Er zijn afzonderlijke factoranalyses uitgevoerd voor allochtone, dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen. De factor-structuur-matrices worden gepresenteerd in Tabel 4.7.

De gevonden factoroplossingen komen op één punt sterk met elkaar overeen: de 'ijver' die leerlingen volgens hun leerkrachten ten toon spreiden vertoont weinig verband met de prestaties die geleverd worden. Verder zijn er echter een aantal opmerkelijke verschillen tussen de factoroplossingen van de beoordelingen van de drie groepen leerlingen. Bij allochtone en standaardtaalsprekende kinderen kunnen behalve de factor 'ijver' nog twee factoren onderscheiden worden. De ene factor wordt geladen door die onderdelen van het curriculum die samenhangen met het vak 'taal', de andere door de 'rekenvakken' en 'handenarbeid'. Het is volstrekt onduidelijk hoe het verband tussen rekenen en handenarbeid verklaard moet worden. De variabele 'zaakvakken' hangt bij standaardtaalsprekers samen met 'reke-



nen', terwijl bij allochtonen de samenhang tussen 'zaakvakken' en 'taal' even sterk is als die tussen 'zaakvakken' en 'rekenen'.

	Dialect- sprekers (n=38)		Allochtonen (n=50)			Standaardtaal- sprekers (n=30)		
	F1	F2	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Spreken	.59	.62	.77*	.21	.39	.14	.86*	-.05
Luisteren	.75*	.46	.84*	.15	.06	.49	.73*	.14
Schrijven	.81*	.38	.58*	.39	.39	.54	.66*	-.18
Spellen	.83*	.28	.76*	.22	-.40	.53	.61*	.17
Lezen	.60	.61	.86*	.09	.01	.20	.87*	-.03
Cijferen	.87*	.22	.30	.75*	-.28	.92*	.20	.02
Redactierekenen	.78*	.44	.50	.75*	-.13	.86*	.29	-.00
Zaakvakken	.84*	.45	.44	.61*	.24	.65	.65	-.08
Handenarbeid	.73*	.35	-.09	.86*	.19	.63*	.21	-.49
IJver	.02	.87*	.09	.01	.87*	.04	.04	.95*
Algemeen Oordeel	.87*	.43	.73*	.52	.17	.72*	.59	.13
<b>Eigenwaarde</b>	<b>7.44</b>	<b>1.05</b>	<b>5.50</b>	<b>1.42</b>	<b>1.34</b>	<b>6.54</b>	<b>1.28</b>	<b>1.00</b>
<b>Percentage verklaarde variantie</b>	<b>77.2%</b>		<b>75.1%</b>			<b>80.2%</b>		

*Tabel 4.7 Factor-structuur-matrices (SPSS-X, Varimax Rotatie) van de scores op de vragenlijsten van dialectsprekende, standaardtaalsprekende en allochtone leerlingen*

Bij de allochtone leerlingen is de factor 'taal' de belangrijkste, bij de standaardtaalsprekers staat een andere factor, voornamelijk geladen door 'rekenen' voorop. Bij de dialectsprekende leerlingen blijken de taal-, reken- en andere onderdelen van het curriculum op één en dezelfde factor te laden.

Op basis van de gepresenteerde factor-oplossingen is besloten voor elke leerling twee nieuwe variabelen te creëren: de gemiddelde score bij de taalonderdelen van de vragenlijst en de gemiddelde score bij de rekenonderdelen (cijferen en redactierekenen). Op de berekende scores is variantie-analyse toegepast. De resultaten worden gepresenteerd in Tabel 4.8.

Kinderen die afkomstig zijn uit de hogere sociaal-economische milieus (3 t/m 6) behalen zowel bij taal als bij rekenen hogere rapportcijfers dan kinderen uit de

laagste sociaal-economische milieus (1 en 2). De correlatie tussen de variabele 'sociaal-economisch milieu' en de gemiddelde score voor de taalonderdelen van de vragenlijst is bij allochtonen en dialectsprekers resp. .46 en .51. Beide correlaties zijn significant op .01-niveau. Bij de standaardtaalsprekers is het verband tussen sociaal-economisch milieu en de taalvakken veel lager, en niet significant: .19.

	ALLE LEERLINGEN				SES 1 en 2			
	Taal		Rekenen		Taal		Rekenen	
	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd
Turken en Marokkanen (n=22, resp. 22)	2.51	(.46)	2.67	(.66)	2.51	(.46)	2.67	(.66)
Overige allochtonen (n=16, resp. 10)	3.15	(.66)	2.86	(.75)	3.13	(.40)	2.83	(.53)
Dialectsprekers (n=50, resp. 36)	3.09	(.77)	3.20	(.90)	2.96	(.72)	2.94	(.85)
Standaardtaalsprekers (n=30, resp. 17)	3.27	(.56)	3.29	(.64)	3.19	(.57)	3.16	(.67)
F-ratio	6.62**		2.93*		4.99**		1.45	

Tabel 4.8 Gemiddelde scores vragenlijsten: taal en rekenen

*x* gemiddelde score

*sd* standaarddeviatie

*SES* sociaal-economische status

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

De prestaties van leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst blijken zowel bij 'rekenen' als bij 'taal' lager gewaardeerd te worden dan die van de overige allochtonen, dialectsprekers en standaardtaalsprekers. Wat betreft 'taal' zijn de verschillen tussen de Turkse en Marokkaanse leerlingen enerzijds, en de andere drie groepen anderzijds, getoetst met behulp van Scheffé's techniek voor meer-voudige vergelijkingen ( $p < .10$ ), óók significant wanneer gecorrigeerd wordt voor de factor sociaal-economisch milieu. De verschillen tussen de rekenprestaties van de Meditteranen en die van de andere groepen uit de lagere sociaal-economische milieus zijn echter niet significant.

Hoewel de verschillen tussen de overige groepen niet significant zijn, vertonen deze wat betreft 'rekenen' een duidelijk beeld: ook de allochtonen die niet afkom-



stig zijn uit Marokko of Turkije scoren lager dan dialectsprekers, die op hun beurt lager scoren dan sprekers van de Nederlandse standaardtaal. Opvallend is echter dat de prestaties van de overige allochtonen bij 'taal' niet onderdoen voor die van dialectsprekers, maar zelfs beter zijn.

De correlaties tussen sociaal-economisch milieu en de leerkrachtoordelen over prestaties bij 'rekenen' zijn voor allochtonen, dialectsprekers en standaardtaalsprekers resp. .09, .51 en .21. Vooral de lage correlatie tussen het sociaal-economisch milieu van allochtone leerlingen en hun prestaties bij rekenen is opvallend. Het is niet waarschijnlijk dat dit zwakke verband alleen door het feit dat er relatief weinig spreiding bestaat in het sociale milieu van allochtonen verklaard moet worden. In dat geval zou immers ook de correlatie tussen de achtergrond van allochtonen en hun prestaties bij 'taal' lager zijn dan .46. Een ander argument dat erop wijst dat verklaringen voor de discrepantie tussen de gemeten correlatie tussen het sociaal-economische milieu van allochtone leerlingen en hun prestaties bij rekenen resp. taal, niet alleen in het relatief kleine aantal informanten moeten worden gezocht, kan ontleend worden aan de onderzoeksresultaten van De Jong (1987). De Jong (1987:115) presenteert het volgende overzicht van Pearson-correlaties tussen sociaal-economisch milieu en 'intelligentie', zoals door hem gemeten met behulp van de GALO-test.

	Algemeen IQ	Verbaal IQ	Numeriek IQ	Ruimtelijk IQ	Aantal
Autochtonen	.40	.38	.32	.23	739
Allochtonen	.28	.37	.18	.04	251
Totale groep	.48	.49	.37	.27	990

*Tabel 4.9 Pearson-correlaties tussen sociaal-economisch milieu en intelligentie, ontleend aan De Jong (1987:115)*

Ook uit de resultaten van De Jong komt naar voren dat het verband tussen sociaal-economisch milieu en onderwijsresultaten van allochtone leerlingen, waarbij we ervan uitgaan dat de door De Jong gehanteerde GALO-test in plaats van de onduidelijke eigenschap 'intelligentie' onderwijsresultaten meet, bij rekenen ('numeriek IQ') veel zwakker is dan bij taal ('verbaal IQ'). Bovendien blijkt het verband afwezig bij die onderdelen van de GALO-test die 'ruimtelijk IQ' meten. Hoewel het op het eerste gezicht niet duidelijk is wat we ons bij 'ruimtelijk IQ' moeten voorstellen, laat een nadere inspectie van die onderdelen van de GALO-test die deze eigenschap pretenderen te meten zien dat het ook hierbij gaat om vaardigheden die in het onderwijs worden onderwezen als onderdelen van het vak 'rekenen': het vergelijken van meetkundige figuren, het intekenen van figuren en het herkennen van uitslagen van op papier afgebeelde driedimensionele voorwerpen.

### 4.3 Schoolrapporten

#### 4.3.1 Betrouwbaarheid

Er bestaan tussen de vijf aan het onderzoek deelnemende scholen grote verschillen wat betreft de inhoud en de vorm van de gehanteerde schoolrapporten. Tabel 4.10 geeft een overzicht van de inhoud van de onderzochte rapporten en de voor de verschillende onderdelen berekende betrouwbaarheidscoëfficiënten.

	Scholen	A	B	C	D	E	KR20
<b>Vakken</b>							
Spelling/dictee		x	x	x	x	x	.96
Stijl/algemene taalkunde/invul-/overschrijfoefeningen		x	x	x	x	x	.97
Begrijpend lezen/stillezen		x	x	x	x	x	.95
Technisch lezen		x	x	x	x	x	.95
Mondeling taalgebruik		x			x		.97
Stellen/taal schriftelijk			x	x	x	x	.92
Ontleden/grammatica			x	x	x		.93
Schrijven		x	x		x	x	.94
<b>Cijferen</b>							
Hoofdrekenen		x	x	x	x	x	.96
Redactierekenen/vraagstukken/begrijpend rekenen		x	x	x		x	.95
<b>Verkeer/verkeerskennis</b>							
Natuurkennis/natuurkunde		x	x	x			.79
Aardrijkskunde		x	x	x			.89
Geschiedenis		x	x	x			.93
Wereldverkenning					x	x	.93
<b>Muziek/muzikale vorming</b>							
Tekenen		x	x			x	.75
Handenarbeid/handvaardigheid		x	x	x		x	.92
Gymnastiek/lichamelijke oefening		x	x			x	.90
							.87

Tabel 4.10 Overzicht van beoordelingscategorieën op schoolrapporten en betrouwbaarheden



Op alle scholen worden voor de meeste schoolvakken cijfers gegeven. Hoewel de range daarbij in principe van 1 tot 10 kan lopen, blijken cijfers lager dan 4 niet gegeven te worden. De prestaties met betrekking tot de onderdelen 'gedrag', 'concentratie', 'werktempo' en 'werkverzorging' worden in het algemeen niet in cijfers, maar in woorden uitgedrukt. Ten behoeve van de analyses zijn deze beoordelingen gehercodeerd in 1 'onvoldoende', 2 'middelmatic' en 3 'goed'.

De verschillende termen die op de afzonderlijke scholen worden gehanteerd voor vergelijkbare onderdelen van het curriculum, worden in Tabel 4.10 alle genoemd. De benamingen die in de rest van dit boek worden gehanteerd, zijn in de betreffende tabel vet gedrukt.

In de loop van het vijfde en het zesde leerjaar hebben de leerlingen in totaal 6 keer (december 1983, 1984, maart/april 1984, 1985, juli 1984, 1985) een schoolrapport gekregen. Vergelijking van de cijfers op die zes schoolrapporten onderling, toont aan dat er ook op de schoolrapporten gedurende het vijfde leerjaar geen significante verschuivingen plaatsvinden. Wel komt naar voren dat de leerlingen, en dat geldt voor alle onderscheiden groepen, op de eerste twee rapporten gedurende het zesde leerjaar wat lagere cijfers krijgen dan in het voorafgaande jaar. Op het laatste rapport worden weer hogere cijfers uitgedeeld.

Opnieuw vormt de hoge samenhang tussen de scores op de zes meetmomenten aanleiding om verdere analyses te baseren op het gemiddelde van de rapportcijfers op de verschillende meetmomenten.

#### 4.3.2 Schoolprestaties bij verschillende vakken

Bij vergelijking van de gemiddelde rapportcijfers die de betrokken allochtone, dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen gedurende het vijfde en zesde leerjaar behaald hebben, komt opnieuw naar voren dat allochtonen voor alle onderdelen van het curriculum, met uitzondering van de zgn. 'expressievakken', lagere cijfers behalen dan hun autochtone klasgenoten. Dialectsprekers scoren op hun beurt steeds iets lager dan leerlingen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. Opmerkelijk is dat deze tendens zich niet alleen bij de 'kennisvakken' (de verschillende taal-, reken- en zaakvakken) voordoet, maar ook bij die onderdelen van de schoolrapporten die betrekking hebben op gedragskenmerken van de leerlingen. De expressievakken leveren een afwijkend beeld op: hierbij scoren de standaardtaalsprekende leerlingen doorgaans hoger dan de andere twee groepen, maar de dialectsprekers behalen minder hoge cijfers dan de allochtone leerlingen. De allochtone leerlingen behalen bij gymnastiek hogere cijfers dan hun autochtone klasgenoten.

Ook uit de schoolrapporten komt naar voren dat leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus lagere scores behalen dan kinderen uit hogere milieus. Opnieuw blijkt verder dat de verschillen tussen leerlingen met verschillende taalachtergronden afnemen wanneer alleen leerlingen uit de laagste twee sociaal-economische milieus in de analyses worden betrokken. Ook de verschillen tussen dia-

lectsprekers en sprekers van de Nederlandse standaardtaal nemen dan sterk af. In een aantal gevallen blijken de dialectsprekers nu zelfs de hoogste cijfers te behalen.

Volledige overzichten van de gemiddelde rapportcijfers van de verschillende groepen leerlingen, standaarddeviaties en F-ratio's worden gepresenteerd in de Bijlagen 4 en 5.

### 4.3.3 De samenhang tussen verschillende vakken

Om te voorkomen dat grote aantallen ontbrekende waarden de resultaten van de factoranalyses negatief zouden beïnvloeden, zijn alleen die schoolvakken in de analyse betrokken die op alle rapporten voorkomen. Daarnaast zijn de leerlingkenmerken 'gedrag' en 'concentratie', als variabelen ingevoerd.

De factor-structuur-matrices van de rapportcijfers van de drie groepen leerlingen komen sterk overeen met die van de vragenlijsten.

	Dialect- sprekers (n=80)	Allochtonen (n=41)			Standaardtaal- sprekers (n=38)	
	F1	F1	F2	F3	F1	F2
Spelling	.81*	.91*	.12	-.03	.79*	.30
Stijl	.81*	.84*	.18	.05	.88*	.11
Begrijpend lezen	.86*	.79*	.49	.12	.87*	.22
Technisch lezen	.61*	.88*	.03	-.16	.85*	.01
Cijferen	.80*	.25	.91*	.08	.42	.83*
Hoofdrekenen	.81*	.22	.88*	-.03	.57	.69*
Gedrag	.12	-.04	-.10	.98*	.18	-.73*
Concentratie	.71*	-.02	-.74*	.21	-.24	-.77*
Eigenwaarde	5.52	3.90	1.61	1.03	4.35	1.53
Percentage verklaarde variantie	69%	81.8%			73.6%	

Tabel 4.11 Factor-structuur-matrices (SPSS-X, Varimax Rotatie) van de rapportcijfers van dialectsprekende, allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen



Opnieuw blijken de leerkrachtoordelen over taal en rekenen bij dialectsprekers nauw samen te hangen, terwijl taal- en rekenprestaties bij de andere groepen leerlingen op twee verschillende factoren 'laden'.

Tabel 4.12 geeft een overzicht van de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor taal (spelling, stijl, begrijpend lezen en technisch lezen) en rekenen (cijferen en hoofdrekenen).

	ALLE LEERLINGEN				SES 1 en 2			
	Taal		Rekenen		Taal		Rekenen	
	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd
Turken en Marokkanen (n=27, resp. 27)	5.98	(.75)	6.20	(1.16)	5.98	(.75)	6.20	(1.16)
Overige allochtonen (n=14, resp. 8)	7.18	(.65)	6.35	(.59)	7.09	(.65)	6.16	(.55)
Dialectsprekers (n=80, resp. 60)	6.72	(.91)	6.62	(1.29)	6.56	(.88)	6.36	(1.21)
Standaardtaalsprekers (n=38, resp. 20)	6.87	(.79)	6.86	(.98)	6.64	(.84)	6.45	(.93)
F-ratio	7.35**		2.02		4.68**		.30	

Tabel 4.12 Gemiddelde rapportcijfers: taal en rekenen

*x* gemiddelde score

*sd* standaarddeviatie

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

De analyse van de schoolrapporten levert hetzelfde beeld op als de hiervoor gepresenteerde analyse van de vragenlijsten. Leerlingen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken, scoren zowel bij taal als bij rekenen hogere cijfers dan hun klasgenoten. Turkse en Marokkaanse leerlingen krijgen de laagste cijfers voor 'taal' en 'rekenen'. De verschillen zijn bij 'rekenen' echter veel kleiner dan bij taal.

De correlaties tussen het gemiddelde rapportcijfer voor 'taal' en het sociaal-economisch milieu van allochtonen, dialectsprekers en standaardtaalsprekers zijn resp. .42, .45 en .27. Evenals bij de vragenlijsten het geval was, blijkt ook nu dat het

verband tussen het sociaal-economisch milieu en de prestaties bij 'taal' bij kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken lager is dan bij de andere groepen. De correlaties tussen rekenen en sociaal-economisch milieu van allochtonen, dialectsprekers en standaardtaalsprekers zijn resp. .07, .48 en .43. Opnieuw blijken de rekenscores van allochtonen, in tegenstelling tot taalscores, niet samen te hangen met het beroeps- en opleidingsniveau van hun ouders. In paragraaf 4.5 zal hierop verder worden ingegaan.

Voor de niet-Mediterrane allochtone leerlingen geldt opnieuw dat zij voor taal hogere cijfers behalen dan hun autochtone klasgenoten die van huis uit een dialect spreken. Hun rekenprestaties zijn echter minder goed dan die van dialectsprekers.

#### 4.4 De samenhang tussen doorstroomadviezen, schoolrapporten en sociaal-economisch milieu

Uit het voorafgaande is naar voren gekomen dat de met behulp van de schoolrapporten verzamelde gegevens over de onderwijsresultaten van de onderzochte leerlingen sterk overeenkomen met de gegevens die verzameld zijn aan de hand van de in het kader van dit onderzoek samengestelde vragenlijsten. Product-moment-correlaties tussen met behulp van vragenlijsten en schoolrapporten verzamelde gegevens over resp. taal- en rekenprestaties variëren tussen .76 (rekenen, allochtone leerlingen, klas 5) en .93 (taal, standaardtaalsprekers, klas 5). Er is derhalve besloten de verdere analyses te beperken tot de gegevens die zijn verzameld met behulp van de schoolrapporten.

	Allochtonen (n = 41)	Standaardtaalsprekers (n = 38)
Multiple R	.85	.79
R-kwadraat	.72	.62
	beta	beta
Factor Rekenen	.62**	.65**
Factor Taal	.58**	.46**

Tabel 4.13 Stapsgewijze meervoudige regressie-analyses, allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen

\*\*  $p < .01$



De factoren die resulteren uit de factoranalyses zijn samen met de variabele sociaal-economisch milieu als onafhankelijke variabelen ingevoerd in een stapsgewijze meervoudige regressie-analyse (SPSS-X), waarbij het schoolkeuzeadvies als afhankelijke variabele fungeert.

Bij de dialectsprekers blijkt de eerste en 'algemene' factor 84% van de variantie in het schoolkeuzeadvies te verklaren (Multiple R = .92). De hoogte van de correlatie tussen de leerkrachtoordelen over de schoolprestaties van de dialectsprekende leerlingen komt daarmee overeen met gegevens uit andere onderzoeken, zoals Saris en Blok (1982). De resultaten van de analyses op de gegevens over de andere leerlingen zijn weergegeven in Tabel 4.13. Het is duidelijk dat de percentages verklaarde variantie hier lager zijn dan bij dialectsprekers het geval is.

Door het schoolkeuzeadvies te relateren aan het gemiddelde van de afzonderlijke cijfers voor taal en rekenen, kan ook voor dialectsprekende leerlingen worden nagegaan hoe de geleverde prestaties bij taal en rekenen afzonderlijk zich verhouden tot hun schoolkeuzeadvies. De berekende correlaties worden gepresenteerd in Tabel 4.14. Daarbij wordt tevens het verband tussen het sociaal-economische milieu van een leerling en het geadviseerde type voortgezet onderwijs weergegeven.

	Allochtonen (n=33)	Dialectsprekers (n=80)	Standaardsprekers (n=39)
	Advies	Advies	Advies
Taal	.71**	.90**	.72**
Rekenen	.70**	.85**	.71**
Sociaal-economisch milieu	.30*	.52**	.28*

*Tabel 4.14 Product-moment-correlaties tussen doorstroomadviezen, rapportcijfers en sociaal-economisch milieu*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

De correlaties tussen het schoolkeuzeadvies en de gedurende de laatste twee schooljaren geleverde schoolprestaties zijn bij dialectsprekende leerlingen hoger dan bij de andere twee groepen. Wat betreft 'taal' zijn de verschillen tussen de correlatie-coëfficiënten significant op .05-niveau. De verschillen met betrekking tot rekenen zijn (net) niet significant ( $z=1.95$  en  $1.76$ ). Om na te gaan of de verschillen tussen de correlaties bij enerzijds allochtonen en standaardtaalsprekers en anderzijds dialectsprekers verklaard moeten worden door een zgn. 'restriction of range' effect bij de eerste twee groepen, zijn ook de Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen het doorstroomadvies en reken- en taalcijfers voor alleen leerlingen

uit de twee laagste sociaal-economische milieus berekend. Opnieuw blijkt dan dat het gemiddelde cijfer voor 'taal' bij dialectsprekers significant hoger correleert met het doorstroomadvies dan bij allochtonen en standaardtaalsprekers ( $r = \text{resp. } .89, .66 \text{ en } .68$ ). De correlatie tussen het doorstroomadvies en het gemiddelde cijfer voor rekenen is bij dialectsprekers .83, bij allochtonen .71 en bij standaardtaalsprekers .68. De verschillen tussen de groepen zijn niet significant.

Tot slot worden hier de gemiddelde rapportcijfers van de drie groepen leerlingen per type voortgezet onderwijs gepresenteerd. De verschillende doorstroomadviezen zijn, om zeer kleine aantallen leerlingen per cel te voorkomen, gehercodeerd naar drie types vervolgonderwijs: LBO, MAVO en HAVO/VWO. Adviezen LBO/MAVO en MAVO/HAVO zijn gehercodeerd naar het type voortgezet onderwijs waar de betreffende leerlingen na één jaar voortgezet onderwijs terecht zijn gekomen.

Van de leerlingen die doorstromen naar de hogere typen vervolgonderwijs, hebben de dialectspreekende leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar de hoogste rapportcijfers behaald. Allochtone leerlingen scoorden steeds wat lager dan hun autochtone klasgenoten die eenzelfde schoolkeuzeadvies hebben gekregen. Daarnaast valt op dat de variantie in de gemiddelde rapportcijfers van kinderen met een advies op MAVO-niveau of hoger, bij dialectsprekers kleiner is dan bij standaardtaalsprekers en allochtonen. Wat betreft 'taal' is de gemeten variantie bij dialectsprekers met een MAVO-advies significant kleiner dan bij allochtonen en standaardtaalsprekers ( $F = \text{resp. } 2.97 \text{ en } 4.57, p < .05$ ). Bij 'rekenen' zijn de verschillen tussen dialectsprekers enerzijds en allochtonen en standaardtaalsprekers anderzijds significant op HAVO-niveau ( $F = \text{resp. } 7.40 \text{ en } 5.59, p < .01$ ).

	Taal						Rekenen					
	Allochtonen		Dialectsprekers		Standaardsprekers		Allochtonen		Dialectsprekers		Standaardsprekers	
	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd
IBO/LBO	5.90	(.76)	5.85	(.56)	6.23	(.62)	5.62	(.90)	5.44	(.86)	6.00	(.60)
MAVO	6.59	(.50)	6.97	(.29)	6.75	(.62)	6.85	(.50)	7.01	(.56)	6.84	(.59)
HAVO/VWO	7.51	(.50)	7.86	(.33)	7.57	(.40)	7.29	(.84)	8.16	(.33)	7.75	(.78)

Tabel 4.15 Gemiddelde rapportcijfers per geadviseerd type vervolgonderwijs  
*x* gemiddelde score  
*sd* standaarddeviatie



Wanneer de analyses worden beperkt tot leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus wijken de uitkomsten niet af van de hierboven gepresenteerde gegevens.

#### 4.5 Conclusies

Allereerst dient te worden vastgesteld dat schoolrapporten betrouwbare instrumenten vormen voor het verzamelen van gegevens over de oordelen van leerkrachten m.b.t. de onderwijsresultaten van hun leerlingen. Vragenlijsten, die speciaal ontwikkeld zijn om mogelijke verschillen tussen leerkrachten en scholen bij het beoordelen van schoolprestaties te traceren, blijken geen andere gegevens op te leveren dan schoolrapporten. Daarmee is uiteraard niet aangetoond dat de rapportcijfers ook valide maten zijn voor onderwijsresultaten. De hoge correlaties tussen rapportcijfers en doorstroomadviezen die in dit onderzoek zijn aangetroffen, en het feit dat in andere studies hoge correlaties worden gevonden tussen rapportcijfers en scores op gestandaardiseerde toetsen, wijzen wel in die richting. Doorstroomadviezen zijn echter doorgaans niet uitsluitend gebaseerd op onderwijsresultaten, maar ook op andere leerlingkenmerken. Het is mogelijk dat diezelfde leerlingkenmerken ook een rol spelen bij het toekennen van rapportcijfers. In Hoofdstuk 5 en 6 zal verder worden ingegaan op de validiteit van rapportcijfers die gegeven worden voor 'taal'. De betreffende rapportcijfers zullen daartoe worden vergeleken met de resultaten van de leerlingen op de in het kader van dit onderzoek afgenomen taaltoetsen.

Bij de bespreking van de in dit hoofdstuk gepresenteerde onderzoeksresultaten, moet verder uiteraard rekening worden gehouden met het feit dat de gegevens op een relatief kleine groep informanten betrekking hebben. Het feit dat de onderzoeksresultaten op een aantal punten overeenkomen met de resultaten van andere, grootschaligere studies, wijst er echter niet op dat de hier gepresenteerde gegevens niet generaliseerbaar zouden zijn.

De bevindingen zijn op een aantal punten interessant. In dit onderzoek is opnieuw naar voren gekomen dat allochtone leerlingen minder goede onderwijsresultaten behalen dan hun autochtone klasgenoten. De schoolprestaties van dialectsprekende autochtone leerlingen blijken wat beter te zijn dan die van allochtone leerlingen, maar minder goed dan die van kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. Door rekening te houden met de factor 'sociaal-economisch milieu' kunnen de verschillen tussen de groepen leerlingen echter genuanceerd worden.

Zo blijkt dat de onderwijsresultaten van tweetalige leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus niet onderdoen voor die van eentalige kinderen wier ouders een relatief hoge maatschappelijke status hebben. Het lijkt erop dat de variabele sociaal-economische herkomst de nadelige effecten van het niet van huis uit spre-

ken van de Nederlandse standaardtaal kan compenseren. Dat geldt zowel voor allochtone als voor autochtone tweetaligen.

Deze conclusie komt tot op zekere hoogte overeen met die van De Jong (1987) en De Jong en Tacq (1985). Ook zij suggereren dat het sociale milieu waaruit een leerling afkomstig is van groter belang is voor de schoolprestaties dan de etnische herkomst. Bovendien wijzen ook de landelijke doorstroomgegevens van niet-Nederlandstalige leerlingen uit West-Europa en Noord-Amerika op een dergelijk compenserend effect van de opleiding en het beroepsniveau van ouders.

Daar staat echter tegenover dat uit de analyses blijkt dat de doorstroming van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs bij allochtone kinderen uit de laagste sociaal-economische milieus nog minder gunstig is dan die van autochtone kinderen met een vergelijkbare status. Uit de schoolrapporten en vragenlijsten komt naar voren dat allochtone leerlingen uit de lager gewaardeerde milieus op bijna alle onderdelen van het curriculum lagere scores behalen dan dialectsprekende kinderen uit dezelfde milieus, die op hun beurt weer minder goed scoren dan kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. De variabele 'taalachtergrond' lijkt hier het effect van de variabele 'sociaal-economisch milieu' te versterken: kinderen uit lagere sociaal-economische milieus lijken in het onderwijs extra benadeeld te worden wanneer zij op school met een tweede taal geconfronteerd worden.

Deze resultaten komen niet helemaal overeen met de uitkomsten van het in Hoofdstuk 2 besproken onderzoek naar de onderwijskansen van dialectsprekende kinderen in Kerkrade. Stijnen en Vallen (1981: 244) concluderen op basis van hun onderzoeksresultaten:

*"Thuis taal en sociaal milieu lijken in Kerkrade e.o. een onderling onafhankelijke invloed te hebben op de onderwijsresultaten van basisschoolleerlingen. (.....) Dit houdt in dat verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers in het hogere milieu niet kleiner zijn dan in het lagere milieu."*

Stijnen en Vallen baseren deze conclusie op het feit dat er nagenoeg geen interacties tussen de variabelen thuis taal en sociaal milieu optreden. Daarbij moet echter worden aangetekend dat de onderzoekers bij hun analyse van de rapportcijfers van dialectsprekende en standaardtaalsprekende zesde-klassers voor lezen, taal, rekenen, aardrijkskunde en kennis der natuur evenmin significante effecten vinden van de variabelen 'thuis taal' en 'sociaal milieu' afzonderlijk (Stijnen en Vallen 1981:212, 316). De gegevens die zij presenteren over de doorstroming naar de hoogste vormen van voortgezet onderwijs (HAVO/Atheneum/Gymnasium) suggereren echter dat ook in Kerkrade de factor 'thuis taal' de negatieve effecten van een laag gewaardeerd sociaal-economisch milieu versterkt. Van de in totaal 16 dialectsprekende kinderen uit de hogere sociaal-economische milieus stromen er 11 (69%) door naar deze hoogste vormen van voortgezet onderwijs. Het percentage standaardtaalsprekers uit de hoogste sociale milieus dat naar HAVO of VWO doorstroomt is niet veel groter:



10 (77%) van de 13 leerlingen. De verschillen tussen dialect- en standaardtaalsprekers zijn veel groter wanneer de vergelijking beperkt wordt tot leerlingen uit de laagste sociale milieus (beroepsniveau 1 of 2): 43% van de (14) standaardtaalsprekers tegenover slechts 22% van de (41) dialectsprekers stroomt door naar HAVO of een hoger type vervolgonderwijs. Hoewel de verschillen niet significant zijn, is het toch opmerkelijk dat ze in dezelfde richting wijzen als de resultaten van het onderzoek in Tilburg en Breda: alleen voor kinderen uit de laagste sociaal-economische milieus heeft het van huis uit spreken van een andere taalvariëteit dan die die op school dominant is, een negatief effect op de schoolprestaties.

In Hoofdstuk 2 is al uitvoeriger stilgestaan bij het 'Kerkrade-project'. Daarbij is naar voren gekomen dat de voornaamste conclusie van dat onderzoek zou moeten zijn dat de wat minder gunstige onderwijsresultaten van dialectspreekende leerlingen in Kerkrade samenhangen met de wijze waarop leerkrachten de prestaties van dialectsprekers beoordelen. De resultaten van het onderhavige onderzoek lijken in dezelfde richting te wijzen.

De gegevens in Tabel 4.15 in de vorige paragraaf wekken de indruk dat dialectsprekers ook in het onderhavige onderzoek een bijzondere positie innemen. Het lijkt erop dat dialectsprekers van hun leerkrachten relatief hoge cijfers moeten behalen voor 'taal' en 'rekenen' om een schoolkeuzeadvies op MAVO-niveau of hoger te krijgen. Bovendien blijken dialectsprekers met een hoog schoolkeuzeadvies onderling minder te variëren wat betreft de rapportcijfers die zij gedurende de laatste twee leerjaren van de lagere school hebben behaald, dan de andere twee groepen. Met het laatste gegeven hangt waarschijnlijk de bevinding samen dat de rapportcijfers van dialectsprekers een groter deel van de variantie in hun schoolkeuzeadvies verklaren dan de rapportcijfers van allochtonen en kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken. Het is mogelijk dat leerkrachten bij het formuleren van een doorstroomadvies aan standaardtaalsprekende en allochtone leerlingen op een andere wijze rekening houden met de door hen geleverde schoolprestaties dan bij het adviseren van dialectsprekers. Ook De Jong en Van Batenburg (1984) en De Jong (1987) komen tot de conclusie dat leerkrachten bij het adviseren van hun allochtone en autochtone leerlingen niet helemaal gelijk te werk gaan. Uit het feit dat voor elk geadviseerd schooltype geldt dat de allochtonen die een bepaald advies hebben gekregen lagere scores hebben behaald op de GALO-test dan de autochtonen die eenzelfde advies hebben gekregen, concludeert De Jong (1987:117):

*"Het lijkt erop dat de onderwijsgeveenden, die overigens de uitslag op deze test niet kenden, als het ware corrigeren voor de taalhandicap van de allochtone leerlingen. Uiteraard constateren zij regelmatig de fouten die allochtone leerlingen maken in mondeling en schriftelijk taalgebruik. Anderzijds krijgen de leerkrachten door allerlei prestaties die deze leerlingen in de loop van een schooljaar leveren, een aardige indruk van hun mogelijkheden. Ook de wijze waarop deze leerlingen zich de Nederlandse taal eigen maken geeft leerkrachten aanwijzingen over hun intellectuele capaciteiten."*

De resultaten van het onderhavige onderzoek wijzen erop dat verschillen in 'adviserings-strategieën' voor verschillende groepen kinderen ook anders geïnterpreteerd kunnen worden. Niet alleen allochtone, maar ook kinderen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken, krijgen van hun leerkrachten eerder 'het voordeel van de twijfel'. In plaats van 'positieve discriminatie' van allochtonen, zou er sprake kunnen zijn van een 'negatieve discriminatie' van dialectsprekers uit de lagere sociale klassen. Zij krijgen alleen een hoog doorstroomadvies wanneer zij dat 'verdienen', dat wil zeggen wanneer ze gedurende hun basisschool-loopbaan navenante schoolprestaties hebben geleverd. Bij allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen lijken andere factoren een (groter) deel van de variantie in het schoolkeuzeadvies te verklaren dan bij dialectsprekers.

De verschillen tussen de factor-structuur-matrices bij de dialectspreekende leerlingen enerzijds en de allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen anderzijds vormen in het licht van het voorafgaande een interessant gegeven. De overeenkomsten tussen de uitkomsten van de factoranalyses uitgevoerd op vragenlijsten en schoolrapporten maken het onwaarschijnlijk dat de gesignaleerde discrepanties uitsluitend door verschillen in het aantal informanten per groep verklaard moeten worden. Het feit dat factoranalyse uitgevoerd op de schoolrapporten van de vijfde klas, dezelfde gegevens oplevert als analyses uitgevoerd op de gemiddelde cijfers van het rapport van de zesde klas en die van het vijfde- en het zesde-klasrapport samen, wijst er eveneens op dat de resultaten van de analyses niet alleen door 'toevallige' factoren verklaard kunnen worden. Wanneer de factoranalyses worden uitgevoerd op de onderwijsresultaten van uitsluitend Turkse en Marokkaanse leerlingen, komen de factor-structuur-matrices overeen met de gepresenteerde matrices voor alle allochtone leerlingen samen. Dat geldt zowel voor de schoolrapporten als voor de vragenlijsten.

De verzamelde gegevens wijzen erop dat voor dialectspreekende leerlingen geldt dat kinderen die volgens de leerkrachten hoge (of lage) prestaties behalen bij de taalonderdelen van het curriculum, ook hoge (of lage) prestaties leveren bij de rekenonderdelen. Voor allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen geldt dat niet: bij deze leerlingen kunnen hoge prestaties bij de ene groep vakken samen gaan met lage prestaties bij de andere onderdelen van het curriculum.

Deze bevindingen zijn in zoverre opmerkelijk dat verwacht zou kunnen worden dat, wanneer er sprake zou zijn van een sterke samenhang tussen 'taalvaardigheden' van leerlingen en hun prestaties bij andere schoolvakken, dat verband juist bij allochtonen het sterkste naar voren zou komen. Hun eerste taal wijkt immers veel sterker af van de taal die op school behalve onderwijsdoel óók instructietaal is bij de andere vakken, dan het dialect dat de dialectsprekers thuis geleerd hebben. Voor sprekers van een Brabants dialect geldt in elk geval dat de schooltaal verstaanbaar is zonder dat speciale aandacht is besteed aan het verwerven van die schooltaal. Een relatief geringe beheersing van de schooltaal zou bij allochtonen echter niet alleen kunnen leiden tot problemen bij het stellen en beantwoorden van vragen, maar ook tot moeilijkheden bij het begrijpen van uitleg, instructies



etc. van leerkrachten. Daardoor zouden de leerprestaties bij die onderdelen van het curriculum die niet direct betrekking hebben op het schoolvak 'taal', zoals bijvoorbeeld cijferen, hoofdrekenen en redactierekenen, bij allochtonen nog meer dan bij dialectsprekers beïnvloed moeten worden door het niveau van taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal.

De resultaten van de analyse van leerkrachtoordelen over de schoolprestaties van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen, bevestigen een dergelijke hypothese echter niet. Bij allochtone leerlingen blijken taal- en rekenprestaties niet sterk met elkaar samen te hangen, terwijl dat bij dialectsprekers wel het geval is. Het is mogelijk dat de samenhang tussen schoolprestaties bij taal en rekenen van dialectsprekers beïnvloed wordt door het feit dat de rapportcijfers voor beide vakken correleren met het sociaal-economische milieu van de leerlingen. Voor allochtonen geldt dat de rapportcijfers voor 'rekenen' in tegenstelling tot die voor 'taal', niet samenhangen met het sociaal-economische milieu. Bij sprekers van de Nederlandse standaardtaal vinden we géén significant verband tussen taal en sociaal-economisch milieu, maar wel tussen 'rekenen' en sociaal-economisch milieu.

Er is niet nagegaan in hoeverre attitudes en verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van hun dialectsprekende, allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen uiteenlopen en eventueel van invloed zijn op de wijze waarop zij de prestaties van hun leerlingen beoordelen. Voorlopig moet volstaan worden met de conclusie dat de in dit onderzoek verzamelde gegevens, net als de gegevens van Stijnen en Vallen (1981) suggereren dat het van huis uit spreken van een dialect de verwachtingen van leerkrachten over de prestaties van leerlingen negatief beïnvloedt. Allochtonen lijken, net als in het onderzoek van De Jong (1987), het voordeel van de twijfel te krijgen.

## **Hoofdstuk 5**

# **GLOBALE MATEN VOOR TAALVAARDIGHEID**

In dit hoofdstuk worden de gegevens die verzameld zijn met behulp van een aantal globale indirecte taaltoetsen, besproken. De toetsresultaten van de verschillende groepen worden onderling vergeleken en met de in het vorige hoofdstuk beschreven gegevens over het schoolsucces van de leerlingen in verband gebracht.

### **5.1 Indirecte integratieve taaltoetsen**

Om een globaal beeld te krijgen van de vaardigheden in het Nederlands van de aan het onderzoek deelnemende kinderen, zijn in de loop van het vijfde en het zesde leerjaar vijf verschillende indirecte, integratieve taaltoetsen afgenomen. Het gaat daarbij om 4 schriftelijke cloze-toetsen en 1 editing-toets. Hoewel er volgens Oller (1979) van kan worden uitgegaan dat deze toetsen in principe dezelfde vaardigheden meten, heeft een aantal overwegingen ertoe geleid dat niet is volstaan met de afname van één toets.

Bij het toetsen van taalvaardigheid kunnen, net als bij elke andere vorm van testen, allerlei invloeden van buitenaf een rol spelen (Drenth 1968). Een gedeelte van die toevalligheden heeft te maken met de testsituatie. Een vrachtauto die voor het raam van het klaslokaal wordt leeggeladen of iemand die tijdens de afname van de toets het klaslokaal binnenkomt, kan van invloed zijn op de prestaties die geleverd worden. Daarnaast kunnen individuele factoren de toetsresultaten beïnvloeden. Zo is het mogelijk dat de scores van een kind worden beïnvloed door het feit dat het de avond tevoren toevallig te laat naar bed is gegaan, of doordat het op weg naar school ruzie heeft gehad met een vriendje. Door de dataverzameling over meerdere momenten te verspreiden en de op de verschillende momenten ver-



zamelde gegevens te vergelijken en te combineren, kan worden gecorrigeerd voor de invloed van dergelijke 'toevalligheden'.

Op die wijze kan bovendien getracht worden ook te corrigeren voor de invloed van min of meer 'toevallige' kenmerken van de afgenomen toets zelf die kunnen leiden tot 'bias'. Van 'bias' is sprake wanneer kenmerken van de toets ertoe leiden dat informanten die in gelijke mate beschikken over de met behulp van de toets te meten vaardigheden, niet dezelfde scores behalen (Shepard 1982, De Jong e.a. 1987). Het voorkomen van bias speelt een belangrijke rol in discussies over het toetsen van de taalvaardigheid van leden van (etnische) minderheidsgroepen. Veel onderzoekers betogen dat leden van etnische minderheidsgroepen en andere achtergestelde groepen benadeeld worden door het gebruik van gestandaardiseerde toetsen (Labov 1972, Brière 1973, Bonset 1975, Spolsky 1981). Zowel de inhoud als de afnamecondities van dergelijke toetsen kunnen, doordat ze zijn ontwikkeld met het oog op informanten die tot de (in de meeste gevallen blanke) middenklasse behoren, ertoe leiden dat kinderen die niet tot die groep behoren, lagere scores behalen dan waartoe zij in feite in staat zijn.

Brière (1973) onderscheidt linguïstische en socio-culturele factoren die de validiteit van een test kunnen aantasten. Toetsen die voor geen enkele groep informanten linguïstische of culturele biases bevatten, zijn volgens Brière (1973:217) zeldzaam. 'Linguïstische bias' kan volgens Brière veroorzaakt worden doordat een toets infrequente of ambigue syntactische structuren of woorden bevat. 'Socio-culturele bias' ontstaat wanneer toetsen een beroep doen op kennis en/of vaardigheden die specifiek zijn voor een bepaalde sociale of culturele groep. Een bekend voorbeeld van een testitem dat cultureel 'biased' is, is het door Brière beschreven item uit de California Test of Mental Maturity: "Bananas are \_\_\_\_\_". De informant moet uit drie alternatieven, "brown", "green" en "yellow" het goede antwoord "yellow" kiezen. Een dergelijk item is biased wanneer het wordt voorgelegd aan Chicano's, die doorgaans groene bananen nuttigen, of Indianen, die gewend zijn bananen te eten wanneer ze bruin zijn. Brière benadrukt, net als veel andere onderzoekers, dat het noodzakelijk is bij de constructie van toetsen rekening te houden met de linguïstische en socio-culturele kenmerken van de informanten die getoetst zullen worden.

Oller is bijzonder sceptisch over de mogelijkheden om bij het ontwerpen van taaltoetsen linguïstische en culturele biases te vermijden. Taaltoetsen zijn volgens Oller (1979:85) altijd 'culturally biased', doordat ze steeds bepaalde culturele kenmerken bezitten:

*"Consider the possibility of getting the cultural bias out of language proficiency tests. Granted that language tests though they may vary in the pungency of their cultural flavor all have cultural bias built into them. They have cultural bias because they present sequences of linguistic elements of a certain language (or language variety) in specific contexts."*

Kerkhoff en Vallen (1985b) laten zien dat dat ook geldt voor cloze-toetsen. Zij tonen aan dat de scores die Turkse en Molukse kinderen behalen op Nederlandstalige cloze-toetsen, beïnvloed worden door het onderwerp van de teksten waarop de toetsen gebaseerd zijn. Ook wanneer allerlei linguïstische tekstenmerken die geacht worden de leesbaarheid te beïnvloeden -gemiddelde zinslengte, woordfrequenties, aantal samengestelde zinnen, etc.- constant worden gehouden, blijken scores op toetsen die aansluiten bij de culturele identiteit van leerlingen -het Turkse Suikerfeest, een Molukse bruiloft- significant hoger dan scores op toetsen die handelen over een 'vreemd' onderwerp zoals een koperen bruiloft die in een Nederlands gezin wordt gevierd. Blijkbaar toetsen cloze-toetsen niet alleen het vermogen om bij het invullen van gatenteksten gebruik te maken van linguïstische en semantische kennis over een taal, 'pragmatic expectancy grammar' (Oller 1979), maar ook wat Westhoff (1981) noemt 'kennis van de wereld'. Mohan (1979) en Johnson (1981) laten zien dat dat ook geldt voor andere, meer traditionele toetsen met behulp waarvan leesvaardigheid wordt getoetst.

Bij de keuze van teksten die moeten dienen als uitgangspunt voor de constructie van cloze-toetsen moet dan ook zoveel mogelijk rekening worden gehouden met de achtergronden van de informanten aan wie de toetsen worden voorgelegd. Teksten die een beroep doen op specifieke voorkennis of die mogelijk controversiële onderwerpen behandelen, dienen, zoals overigens ook door Oller (1979:365) wordt opgemerkt, vermeden te worden. In het onderhavige onderzoek bleek het vinden van teksten die handelen over onderwerpen, waarvan verondersteld kan worden dat ze bij alle kinderen in gelijke mate bekend zijn, bijzonder moeilijk, zoals ook al was opgemerkt door Brière (1973:221). Dat vormde een tweede argument voor de afname van meerdere toetsen: door de leerlingen teksten over verschillende onderwerpen voor te leggen, en de scores te vergelijken en te combineren, zou het effect van onvermoede culturele biases in de teksten onder controle gehouden moeten worden. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de teksten zo zijn geselecteerd dat ze niet steeds voor dezelfde leerlingen tot culturele biases leiden.

Met wat Brière (1973) aanduidt als 'linguistic biases' is geen rekening gehouden. Er wordt vanuit gegaan dat taaltoetsen, zoals ook Oller (1979:85) betoogt, 'per definitie' linguïstische biases bevatten die ertoe leiden dat kinderen voor wie de te toetsen taal niet de eerste taal is in het nadeel zijn:

*"In fact, it is the purpose of such tests to discriminate between various levels of skill, often, to discriminate between native and non-native performance. A language test is therefore intentionally biased against those who do not speak the language or who do so at different levels of skill."*

Oller heeft gelijk. Niet alleen Nederlandse taaltoetsen, maar de totale onderwijsleersituatie is in feite biased ten opzichte van kinderen die behoren tot een sociaal-culturele minderheidsgroep. Ondanks alle hoogst noodzakelijke pogingen om



in het onderwijs zoveel mogelijk aan te sluiten bij de culturele en linguïstische achtergronden van deze leerlingen, zullen zij op school steeds geconfronteerd blijven worden met een vreemde taal en cultuur, waarin zij hoe dan ook moeten leren functioneren.

Het laatste argument voor de afname van vijf verschillende indirecte integratieve toetsen hangt samen met de aard van cloze-toetsen. Hoewel Oller (1979) ervan uitgaat dat de deletie-ratio (d.w.z. het aantal woorden tussen twee 'gaten' in een tekst) en het punt waarop wordt begonnen met het wegstrepen, geen invloed hebben op de validiteit en de betrouwbaarheid van cloze-toetsen, laten Alderson (1983) en Klein-Braley (1983) zien dat dat wel degelijk het geval is. Door de scores op verschillende cloze-toetsen te vergelijken, kan worden nagegaan in hoeverre de in dit onderzoek gehanteerde cloze-toetsen verschillen wat betreft betrouwbaarheid. Bovendien zullen de betrouwbaarheden van de cloze-toetsen worden vergeleken met de betrouwbaarheid van een editing-toets, die volgens Mullen (1979) aan cloze-toetsen superieur is wat betreft betrouwbaarheid.

## 5.2 De constructie en afname van de indirecte integratieve taaltoetsen

De afgenomen indirecte integratieve toetsen zijn gebaseerd op leesteksten die gericht zijn op van huis uit Nederlandstalige leerlingen uit de leeftijdsgroep waarvoor de toetsen bestemd zijn: het einde van de basisschool. Vijf teksten zijn geselecteerd, handelend over resp. een kind dat in de supermarkt boodschappen doet (Het Schrijverscollectief 1978), eetgewoontes in verschillende delen van de wereld en verschillende perioden van de geschiedenis (Ten Brinke 1979), discriminatie (Boland e.a. 1982), dromen (De Kuiper 1982) en de zon als lichtbron (Westerink 1981).

De vier eerstgenoemde teksten dienden als uitgangspunt voor de constructie van de vier cloze-toetsen. Uit de tekst 'In de supermarkt' werd, vanaf een willekeurig punt beginnend, elk zesde woord vervangen door een streep. De strepen waren van gelijke lengte. Uit de andere drie teksten werd steeds elk zevende woord weggelaten, opnieuw vanaf een willekeurig woord beginnend. De twee cloze-toetsen die gedurende het vijfde leerjaar werden afgenomen, waren elk voorzien van twee illustraties. De andere toetsen bevatten geen plaatjes.

Op basis van de vijfde tekst, 'De zon als lichtbron', werd een editing-toets geconstrueerd. Aan de tekst werden woorden toegevoegd die op basis van het toeval waren geselecteerd uit een deel van de tekst van De Kuiper (1982). Daarbij werd niet die passage gebruikt waarop de cloze-toets 'dromen' gebaseerd was. De afstand tussen twee toegevoegde woorden bestond uit minimaal 4 en maximaal 12 woorden en werd bepaald met behulp van een zgn. 'random tabel' (Robson 1973).

De toetsen worden weergegeven in Bijlagen 6 t/m 10.

De toetsen werden steeds klassikaal afgenomen. De instructies werden gegeven door de leerkracht, die daarbij de verstrekte handleiding volgde. Voor het uitvoeren van de taak kregen de leerlingen steeds een half uur. Voor de meeste leerlingen gold dat ze daarmee voldoende tijd hadden om hun taak af te ronden.

### 5.3 Scoring

Cloze-toetsen kunnen op verschillende manieren worden gescoord (Van Els e.a. 1984:328). Het meest gebruikelijk zijn de 'exacte scoring' en de 'acceptabele scoring'.

Bij de exacte methode worden alleen die items waarbij de informant hetzelfde woord heeft ingevuld als in de oorspronkelijke tekst stond, goedgekeurd. Aan een dergelijke scoring kleefte het bezwaar dat het invullen van een cloze-toets wel erg letterlijk wordt opgevat als een 'psycholinguistic guessing game' (Foley 1984, Goodman 1965). Er wordt immers voorbijgegaan aan het feit dat op sommige plaatsen nog andere woorden passen dan de woorden die in de originele tekst staan. Door items alleen goed te keuren wanneer de informant heeft 'geraden' welk woord de oorspronkelijke auteur heeft gekozen uit de woorden die in een bepaalde context zouden passen, worden de scores van een informant voor een deel door het toeval bepaald. Het is dan ook niet verwonderlijk dat uit tal van onderzoeken blijkt dat een 'exacte scoring' minder betrouwbare toetsresultaten oplevert dan de 'acceptabele methode' (Alderson 1979, Hinofotis 1980, Klein-Braley 1983). Bij acceptabele scoring worden ook die antwoorden die afwijken van de oorspronkelijke tekst, maar die desondanks in de context van de tekst passen, goedgekeurd.

In het onderhavige onderzoek zijn beide wijzen van scoring toegepast. Bij de acceptabele scoring zijn twee beoordelaars betrokken geweest, die ieder afzonderlijk de toetsen hebben nagekeken. In die gevallen waarin de beoordelaars het niet eens waren over de acceptabiliteit van een antwoord, werd de beslissing over het betreffende antwoord genomen in overleg met een derde beoordelaar. Op die wijze is getracht te corrigeren voor de subjectiviteit die met 'acceptabele scoring' gepaard gaat. Items die niet waren ingevuld, werden bij beide manieren van scoring als 'fout' beschouwd.

Editing-toetsen kunnen in principe op drie manieren gescoord worden. Scores kunnen ofwel op het aantal woorden dat ten onrechte niet is doorgestreept worden gebaseerd, ofwel op het aantal woorden dat een informant ten onrechte wel heeft aangekruist, dan wel door een combinatie van deze twee wijzen van scoring. Volgens Mullen (1979) en Mighielsen (1982) levert een score die gebaseerd is op het aantal niet geïdentificeerde woorden de meest betrouwbare resultaten op. Deze wijze van scoring is in het onderhavige onderzoek toegepast.



### 5.4 Betrouwbaarheden en relaties tussen de verschillende toetsen

In Tabel 5.1 worden een aantal psychometrische gegevens over de verschillende indirecte, globale taaltoetsen weergegeven.

	n	N	x	sd	KR20	r-ea
<b>Cloze-toetsen</b>						
<b>In de supermarkt</b>						.94
exact	49	122	50.54	15.27	.86	
acceptabel	49	122	73.87	17.75	.90	
<b>Eten</b>						.97
exact	45	120	56.26	15.43	.87	
acceptabel	45	120	65.72	17.75	.87	
<b>Als je anders bent</b>						.95
exact	50	154	41.91	12.46	.87	
acceptabel	50	154	55.09	15.63	.88	
<b>Dromen</b>						.95
exact	59	155	49.85	14.24	.87	
acceptabel	59	155	65.35	16.24	.90	
<b>Editing-toets</b>						
<b>De zon als lichtbron</b>	57	152	82.16	15.13	.91	

Tabel 5.1 Psychometrische gegevens van de globale, indirecte taaltoetsen

<i>n</i>	<i>aantal items</i>
<i>N</i>	<i>aantal informanten</i>
<i>x</i>	<i>gemiddelde score (in percentage correct)</i>
<i>sd</i>	<i>standaarddeviatie</i>
<i>KR20</i>	<i>betrouwbaarheidscoëfficiënt</i>
<i>r-ea</i>	<i>Pearsons r tussen exacte en aanvaardbare scoring</i>

Uit de hoogte van de berekende betrouwbaarheidscoëfficiënten komt naar voren dat cloze- en editing-toetsen in dit onderzoek, net als in veel andere onderzoeken, betrouwbare gegevens opleveren. Om na te gaan of er verschil bestaat tussen de interne consistentie van de toetsen wanneer ze bij verschillende groepen leerlingen afzonderlijk worden afgenomen, zijn voor deze groepen afzonderlijk betrouwbaarheidscoëfficiënten berekend. De verschillen tussen de berekende betrouwbaarheidscoëfficiënten blijken erg klein en worden daarom niet afzonderlijk gepresenteerd. Opmerkelijk is wel dat daar waar verschillen optreden, deze steeds wijzen op een

- Knops, U. (1987), **Andermans en eigen taal. Een inleiding in de sociale psychologie van taal.** Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kolers, A. (1963), Interlingual word associations. In: **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**, 2, 291-300.
- Koot, W., V. Tjon-A-Tjen en P. Uniken Venema (1985), **Surinaamse kinderen op school.** Muiderberg: Coutinho.
- Krashen, S. (1977), The monitor model for adult second language performance. In: M. Burt, H. Dulay en M. Finocchiaro (eds.), **Viewpoints on English as a second language.** Washington, DC.: Regents, 152-162.
- Krashen, S. (1978), Adult second language acquisition and learning: a review of theory and practice. In: R. Gingras (ed.), **Second language acquisition and foreign language teaching.** Washington, DC.: Center for Applied Linguistics.
- Kreft, I. (1985), Enige aantekeningen bij een empirisch onderzoek in het lager onderwijs te Amsterdam. In: **Tijdschrift voor Onderwijsresearch**, 10, 189-194.
- Kruger-Nagelkerken, W. (1985), Schoolloopbanen in een wijk met hoge concentraties allochtone leerlingen. In: M.J. de Jong (red.), **Allochtone kinderen op Nederlandse scholen.** Lisse: Swets & Zeitlinger, 31-40.
- Kruse, H., J. Pankhurst en M. Sharwood-Smith (1987), A multiple word association probe in second language acquisition research. In: **Studies of Second Language Acquisition**, 9, 141-154.
- Kuczaj II, S.A. (1982), Acquisition of word meaning in the context of development of the semantic system. In: C.J. Brainerd en M. Pressley (eds.), **Verbal Processes in Children. Progress in Cognitive Development Research.** New York: Springer, 95-123.
- Kuiper, H., S. Stijnen en J. van den Hoogen (1983), **Onderwijs tussen dialect en standaardtaal. Onderzoek in en beschouwingen over de innovatiefase van het Kerkradeproject.** 's-Gravenhage: SVO.
- Kuiper, D.A. de, (1982), Slapen, In: J.H. Bakker, M. Polderdijk en T. de Vos (red), **Informatie,** Gorinchem: De Ruiter.
- Labov, W. (1970), The logic of nonstandard English. In: J.E. Alatis (ed), **Linguistics and the Teaching of Standard English to Speakers of other Languages and Dialects.** Washington DC.: Georgetown University Press, 1-43.
- Labov, W. (1972), The study of language in its social context. In: W. Labov, **Socio-linguistic Patterns.** Philadelphia, 183-259.
- Lalleman, J.A. (1985), **Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands.** Dordrecht: Foris Publications.
- Lambert, P., L. Hansen en E. Borgatta (1971), Intelligent word associations in high school students. In: **The Journal of Educational Research**, 64, 6, 269-270.
- Lambert, W.E. (1966), Word association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals. In: W.E. Lambert (1972), **Language, psychology and culture.** Stanford: Stanford University Press, 197-212.



	Editing-toets	
	r	N
In de supermarkt	.55	(104)
Eten	.60	(104)
Als je anders bent	.63	(140)
Dromen	.63	(145)

*Tabel 5.3 Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen de editing-toets en de vier cloze-toetsen (acceptabele scores)*  
*r* Pearson-correlatie-coëfficiënt  
*N* aantal informanten

Hoewel alle correlaties significant zijn op .01-niveau, is besloten de scores op de editing-toets niet te combineren met de scores op de cloze-toetsen. Volgens Nunally (1967) en Klein-Braley (1983) moet de correlatie tussen verschillende toetsen minstens .80 zijn, voordat besloten kan worden dat het gaat om parallelle toetsen, die dezelfde vaardigheden meten.

### 5.5 Scores van verschillende groepen leerlingen

In Tabel 5.4 worden de gemiddelde scores van vier groepen leerlingen weergegeven. Leerlingen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken, blijken op de afgenomen cloze-toetsen de hoogste scores te behalen. Autochtone dialectsprekende leerlingen scoren iets minder goed dan standaardtaalsprekers, maar beter dan de allochtone leerlingen. Leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst scoren lager dan de overige allochtonen. Hier niet gepresenteerde cijfers voor de vier cloze-toetsen afzonderlijk vertonen steeds hetzelfde beeld.

Opmerkelijk is dat de 'overige allochtonen' bij de editing-toets zeer goede prestaties hebben geleverd. Hoewel de verschillen niet significant zijn, scoren zij hoger dan hun dialectsprekende en even hoog als hun standaard-Nederlands sprekende leeftijdsgenoten. De Turkse en Marokkaanse leerlingen behalen opnieuw de laagste resultaten.

De verschillen tussen de gemiddelde scores van de vier groepen zijn getoetst m.b.v. Scheffé's techniek voor meervoudige vergelijkingen. De scores van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst, zijn significant lager dan die van elk van de andere drie groepen ( $p < .10$ ). De verschillen tussen de overige groepen zijn niet significant.

Wanneer de analyses beperkt worden tot die leerlingen die afkomstig zijn uit de laagste sociaal-economische milieus, leveren de resultaten hetzelfde beeld op wat betreft de verschillen tussen de vier groepen leerlingen.

	Cloze-totaal		Editing-toets	
	x	sd	x	sd
Turken en Marokkanen (n=32, resp. 27)	47.48	(18.08)	71.73	(18.01)
Overige allochtonen (n=16, resp. 13)	61.21	(12.77)	85.16	(12.66)
Dialectsprekers (n=80, resp. 76)	66.62	(14.17)	83.93	(15.09)
Standaardtaalsprekers (n=39, resp. 36)	69.11	(10.89)	85.14	(10.04)
F-Ratio	16.92**		5.75**	

Tabel 5.4 Gemiddelde cijfers voor cloze-toetsen en editing-toets, alle sociaal-economische milieus

\*\*  $p < .01$

Dat betekent echter niet dat de variabele 'sociaal-economisch milieu' geen effect heeft op de scores. Voor allochtone, dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen geldt dat kinderen afkomstig uit de hogere sociaal-economische milieus hogere scores behalen dan kinderen uit de twee laagste sociale milieus. De verschillen tussen de scores van de leerlingen die afkomstig zijn uit de lagere en hogere sociaal-economische milieus zijn getoetst m.b.v. T-toetsen (SPSS-X). Voor alle leerlingen samen geldt dat het verschil tussen kinderen uit de laagste en de hoogste sociale milieus, zowel bij de cloze-toetsen als bij de editing-toets significant is op .01-niveau. Wanneer de vergelijking wordt beperkt tot leerlingen die dezelfde taalachtergrond hebben, blijken er alleen bij dialectsprekers significante verschillen op te treden. Bij de overige groepen is het effect van de variabele 'sociaal-economisch milieu' niet significant.

Evenals bij de leerkrachtoordelen over schoolprestaties bij het schoolvak 'taal' blijkt ook bij de analyse van de toetsresultaten dat de correlaties tussen sociaal-economisch milieu en 'taalvaardigheid' het hoogste is bij leerlingen die van huis



uit een Nederlands dialect spreken. Pearson-correlatie-coëfficiënten worden gepresenteerd in Tabel 5.5.

		SES x Cloze-totaal	SES x Editing
Allochtonen	(n = 48, resp. 39)	.32*	.13
Dialectsprekers	(n = 80, resp. 76)	.47*	.35*
Standaardtaalsprekers	(n = 39, resp. 36)	.27	.20

*Tabel 5.5 Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen sociaal-economisch milieu en scores op de cloze-toetsen en de editing-toets*

*SES sociaal-economische status*

\*  $p < .05$

### 5.6 De relatie tussen globale taalvaardigheden en schoolsucces

In Tabel 5.6 worden de correlatie-coëfficiënten weergegeven tussen de scores die de leerlingen hebben behaald op de afgenomen globale, indirecte taaltoetsen en hun schoolsucces.

	Taal	Rekenen	Advies
<b>Allochtonen</b>			
Cloze-totaal	.67**	-.03	.39*
Editing	.51**	.30*	.41*
<b>Dialectsprekers</b>			
Cloze-totaal	.76**	.54**	.68**
Editing	.75**	.63**	.61**
<b>Standaardtaalsprekers</b>			
Cloze-totaal	.54**	.52**	.70**
Editing	.69**	.48**	.67**

*Tabel 5.6 Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen schoolsucces en globale vaardigheden in het Nederlands*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Op basis van de in hoofdstuk 4 beschreven onderzoeksresultaten worden naast het schoolkeuzeadvies alleen de gemiddelde rapportcijfers voor 'taal' en 'rekenen' gehanteerd als maten voor schoolsucces.

De correlaties tussen de gegevens die verzameld zijn met behulp van indirecte globale taaltoetsen en het schoolsucces van de leerlingen blijken op één na significant.

Voor alle groepen geldt dat de correlaties tussen het gemiddelde rapportcijfer voor 'taal' en de scores op de taaltoetsen, significant zijn op .01-niveau. De verschillen tussen de correlaties bij de verschillende groepen zijn niet significant.

Voor de beide groepen autochtonen geldt dat de scores op de taaltoetsen óók sterk samenhangen met de cijfers die zij krijgen voor de verschillende onderdelen van het schoolvak 'rekenen'. Het verband tussen de rapportcijfers van standaardtaalsprekers voor 'rekenen' en de scores die zij behalen op de afgenomen taaltoetsen blijkt veel sterker dan het verband tussen hun rapportcijfers voor 'rekenen' en hun rapportcijfers voor 'taal' (zie par. 4.4). Opmerkelijk is de bevinding dat de correlatie tussen de rapportcijfers voor 'rekenen' en de taalvaardigheid van allochtonen opnieuw laag is. Tussen 'rekenen' en de scores behaald op de cloze-toetsen lijkt nu zelfs geen enkel verband te bestaan, terwijl de relatie tussen 'rekenen' en de resultaten op de editing-toets, hoewel significant, relatief laag is.

Multiple R	.87
R <sup>2</sup>	.77
beta	
Rapportcijfers 'taal'	.41**
Rapportcijfers 'rekenen'	.45**
Cloze-totaal	.19**
Dummy 1 Allochtoon-autochtoon	.12*
Sociaal-economisch milieu	.03
Dummy 2 Standaardsprekers-rest	.02
Dummy 3 Dialectsprekers-rest	.01
Editing-toets	-.07

*Tabel 5.7 Stapsgewijze meervoudige regressie-analyse, alle leerlingen (n = 157)*  
*Afhankelijke variabele: schoolkeuzeadvies*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Om na te gaan hoe de samenhang is tussen aan de ene kant het schoolkeuzeadvies en aan de andere kant de rapportcijfers voor 'taal' en 'rekenen', de scores op de



taaltoetsen en sociaal-economisch milieu, is meervoudige regressie-analyse toegepast. Tabel 5.7 geeft een overzicht van de resultaten van de analyse toegepast op de totale groep leerlingen. Naast de genoemde variabelen is hier de variabele 'taalachtergrond' ingevoerd. Deze variabele is gehercodeerd in drie 'dummy-variabelen': 'allochtoon-autochtoon', 'dialectsprekers-overigen' en 'standaardtaalsprekers-overigen'. Om een compleet overzicht te bieden, zijn ook die afhankelijke variabelen, die geen enkel significant effect vertonen in Tabel 5.7 opgenomen.

Rapportcijfers voor 'taal' en 'rekenen' blijken de belangrijkste voorspellers voor het schoolkeuzeadvies. Daarnaast verklaart ook de score behaald op de cloze-toetsen een deel van de variantie in het schoolkeuzeadvies. Opmerkelijk is dat het effect van de variabele 'allochtoon-autochtoon' nog net significant is. Om na te gaan of dit gegeven geïnterpreteerd moet worden als wijzend op een verschil in 'adviserings-strategie' van leerkrachten t.o.v. allochtonen, zijn regressie-analyses toegepast op de gegevens van allochtone, dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen afzonderlijk. De resultaten worden gepresenteerd in Tabel 5.8.

	Allochtonen (n = 48)	Dialectsprekers (n = 75)	Standaardtaalsprekers (n = 34)
Multiple R	.86	.92	.84
R <sup>2</sup>	.74	.85	.71
	beta	beta	beta
Rapportcijfers 'taal'	.24	.66**	.28
Rapportcijfers 'rekenen'	.68**	.32**	.30
Cloze-totaal	.25	.09	.31*
Editing	-.09	-.17	.14
Soc.economisch milieu	-.01	.09	-.05

Tabel 5.8 Stapsgewijze multiple regressie-analyse, allochtone, dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen

Afhankelijke variabele: schoolkeuzeadvies

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Hoewel er bij de beschouwing van de in Tabel 5.8 gepresenteerde cijfers uiteraard rekening moet worden gehouden met het feit dat het hier steeds om relatief kleine aantallen leerlingen gaat, zijn de gegevens op een aantal punten toch interessant.

In de eerste plaats valt op dat de variabele 'sociaal-economisch milieu', ten behoeve van deze analyse gehercodeerd in 'laag' en 'hoog', niets toevoegt aan de

verklaarde variantie in het schoolkeuzeadvies. Dat geldt ook voor de dialectsprekende leerlingen. De bijdrage van de prestaties die geleverd zijn op de editing-toets, is bij alle groepen nog kleiner dan de bijdrage van de resultaten op de vier cloze-toetsen.

Het meest opvallend is echter dat uit deze analyse naar voren komt dat het schoolkeuzeadvies bij allochtonen vooral bepaald lijkt te worden door de prestaties die zij leveren bij 'rekenen'. De rapportcijfers voor 'taal' en de scores behaald op globale indirecte taaltoetsen voegen slechts weinig toe aan de verklaarde variantie in het schoolkeuzeadvies van allochtonen. Bij dialectsprekers ziet dat beeld er anders uit: hun schoolkeuzeadvies hangt in de eerste plaats samen met de rapportcijfers voor 'taal'. De invloed van de prestaties bij 'rekenen' is veel kleiner. Bij de standaardtaalsprekers leveren de rapportcijfers voor 'taal' en 'rekenen' en de variabele 'cloze-totaal' ieder een nagenoeg gelijke bijdrage aan de verklaring van de variantie in het schoolkeuzeadvies.

	Allochtonen		Dialectsprekers		Standaardtaalsprekers	
	x	sd	x	sd	x	sd
IBO/LBO	74.65	(14.24)	73.40	(15.78)	77.34	( 6.32)
MAVO	76.84	(14.95)	89.53	( 9.56)	84.69	(10.87)
HAVO/VWO	95.18	( 2.63)	94.19	( 8.25)	92.71	( 5.99)

Tabel 5.9 Gemiddelde scores op editing-toets per geadviseerd type vervolgonderwijs. Alle leerlingen  
*x* gemiddelde score  
*sd* standaarddeviatie

	Allochtonen		Dialectsprekers		Standaardtaalsprekers	
	x	sd	x	sd	x	sd
IBO/LBO	50.43	(16.81)	56.02	(13.15)	59.73	( 9.29)
MAVO	48.97	(14.02)	71.20	( 8.62)	66.90	( 8.46)
HAVO/VWO	74.87	( 8.07)	76.17	(11.81)	78.75	( 9.70)

Tabel 5.10 Gemiddelde scores op cloze-toetsen per geadviseerd type vervolgonderwijs. Alle leerlingen  
*x* gemiddelde score  
*sd* standaarddeviatie



Tot slot worden in Tabel 5.9 en 5.10 de gemiddelde scores gepresenteerd van allochtone, dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen met resp. een schoolkeuzeadvies op LBO-, MAVO- en HAVO/VWO niveau

Tabel 5.9 en 5.10 laten opnieuw zien dat er een verband bestaat tussen het schoolkeuzeadvies van leerlingen en hun taalvaardigheid in het Nederlands. Van de kinderen die een MAVO-advies hebben gekregen, hebben de dialectsprekers de hoogste scores behaald op de afgenomen taaltoetsen. In tegenstelling tot wat uit de rapportcijfers naar voren kwam (tabel 4.15), blijkt uit de scores op de cloze-toetsen niet dat dialectsprekers met een hoger advies -HAVO of VWO- ook de hoogste scores hebben behaald.

De gegevens in Tabel 5.9 en 5.10 geven tevens een verklaring voor de relatief lage correlatie-coëfficiënten tussen het schoolkeuzeadvies en de toetsscores van allochtonen (zie Tabel 5.6). Bij de keuze tussen een advies op LBO-niveau of een MAVO-advies lijkt de taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone leerlingen een ondergeschikte rol te spelen. Daarop wijst niet alleen het feit dat de gemiddelde scores van de allochtone leerlingen met een LBO-advies niet lager zijn dan die van allochtonen met een MAVO-advies, maar ook de relatief grote variantie in de scores van leerlingen met hetzelfde advies. De resultaten van de regressie-analyses doen vermoeden dat het schoolkeuzeadvies van allochtonen vooral door de prestaties die kinderen bij 'rekenen' leveren wordt bepaald. Om een hoog advies te krijgen, HAVO of VWO, moeten allochtonen echter zowel in rekenen als in taal (zeer) goede prestaties leveren.

## 5.7 Conclusies

Cloze-toetsen en editing-toetsen blijken betrouwbare toetsen voor de taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van de basisschool. Een 'acceptabele' scoring van cloze-toetsen resulteert in hogere betrouwbaarheidscoëfficiënten dan een zgn. 'exacte' scoring. De in dit onderzoek verzamelde gegevens wijzen er niet op dat editing-toetsen inderdaad, zoals Mullen (1979) en Mighielsen (1982) concluderen, meer betrouwbare gegevens zouden opleveren dan -acceptabel gescoorde- cloze-toetsen.

De betrouwbaarheid van de afzonderlijke toetsen is bij het meten van taalvaardigheid van allochtone leerlingen nog groter dan bij het meten van de vaardigheden bij autochtonen. Deze bevinding hangt waarschijnlijk samen met het feit dat de variantie in de scores op de cloze-toetsen (zie tabel 5.4) bij de allochtone leerlingen groter is dan bij hun autochtone klasgenoten. Cziko (1983) en Brown (1983) laten zien dat de hoogte van de betrouwbaarheidscoëfficiënt beïnvloed wordt door de heterogeniteit van de groep informanten wat betreft de mate waarin zij de getoetste vaardigheden beheersen.

De onderlinge samenhang tussen de resultaten van de verschillende cloze-toetsen is zo groot, dat het mogelijk is de scores op de verschillende toetsen te combineren tot één betrouwbare maat voor taalvaardigheid. De correlaties tussen enerzijds de scores op de vier cloze-toetsen en anderzijds de editing-toets zijn, hoewel significant, niet erg hoog. Deze bevinding doet vermoeden dat cloze-toetsen en editing-toetsen niet dezelfde vaardigheden meten en derhalve niet in één score gecombineerd kunnen worden. Uit het feit dat de vier groepen leerlingen zonder uitzondering op de editing-toets hogere scores behalen dan op de cloze-toetsen (tabel 5.4), mag overigens niet geconcludeerd worden dat editing-toetsen gemakkelijker zouden zijn dan cloze-toetsen. De scores op de editing-toets zijn immers op slechts een deel van de fouten gebaseerd: de non-identificaties. Wanneer ook het aantal woorden dan ten onrechte is doorgestreept, de misidentificaties, in de scores wordt betrokken, dalen de totale scores van de vier groepen leerlingen tot een niveau dat sterk overeenkomt met de scores op de cloze-toetsen. Ook de variantie binnen de groepen leerlingen is bij de editing-toets nagenoeg gelijk aan de variantie bij de cloze-toets. Daarmee hangt waarschijnlijk samen dat ook de betrouwbaarheid van de editing-toets, in tegenstelling tot wat verwacht zou kunnen worden op basis van de onderzoeksresultaten van Mullen (1979) en Mighielsen (1982), sterk overeenkomt met die van de cloze-toetsen wanneer die 'acceptabel' gescoord worden.

In het volgende hoofdstuk zal verder worden ingegaan op de validiteit van de verschillende testtypes. Daarbij zullen de scores worden vergeleken met de gegevens die verzameld zijn over afzonderlijke aspecten van taalvaardigheid van de onderzochte leerlingen.

Uit tabel 5.4 blijkt dat Turkse en Marokkaanse leerlingen de laagste toetsscores behalen. Tussen de andere drie groepen bestaan minder verschillen: de overige allochtonen scoren op de cloze-toetsen niet significant lager dan hun autochtone leeftijdsgenoten terwijl ze op de editing-toets hun autochtone, van huis uit standaard-Nederlands sprekende klasgenoten zelfs evenaren. Wat dat betreft komen de gegevens uit de taaltoetsen sterk overeen met de oordelen van de leerkrachten. Opmerkelijk is echter dat uit de toetsscores geen verschillen naar voren komen tussen dialectsprekende en standaardtaalsprekende autochtone leerlingen, terwijl dat bij de rapportcijfers wel het geval is. Deze gegevens zouden erop kunnen wijzen dat de leerkrachten de prestaties van hun dialectsprekende leerlingen onderschatten, zoals ook gesuggereerd wordt door Stijnen en Vallen (1981). Een vergelijkbare conclusie diende zich ook al aan uit de analyse van de rapportcijfers, waaruit naar voren kwam dat dialectsprekende leerlingen hogere cijfers voor 'taal' moesten behalen om een advies op MAVO-, HAVO- of VWO-niveau te krijgen dan standaardtaalsprekers en allochtonen. Uit de vergelijking van de toetsscores van dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen met een advies dat het niveau van LBO overstijgt, komt dezelfde tendens naar voren (tabel 5.9 en tabel 5.10).



De grootste verschillen per geadviseerd onderwijsniveau blijken echter te bestaan tussen de toetsscores van de allochtone leerlingen en die van de beide groepen autochtonen. De toetsscores van allochtone leerlingen die een MAVO-advies hebben gekregen, blijken veel minder hoog te zijn dan die van autochtonen die hetzelfde advies kregen. De resultaten van de regressie-analyses in Tabel 5.8 doen vermoeden dat prestaties bij 'rekenen' meer invloed hebben op het schoolkeuzeadvies aan allochtonen dan op het advies aan autochtonen. Het lijkt erop dat leerkrachten bereid zijn aan allochtonen die bij rekenen goede prestaties leveren een MAVO-advies te geven, ondanks het feit dat zij de Nederlandse taal minder goed beheersen dan autochtonen die een dergelijk advies krijgen. Daarbij lijken de leerkrachten niet 'z6 ver' te willen gaan, dat zij de leerlingen in die gevallen naar HAVO of VWO verwijzen. Om een dergelijk advies te krijgen, moeten de allochtonen aan dezelfde eisen voldoen als hun klasgenoten.

Deze onderzoeksresultaten komen overeen met die van De Jong (1987), die eveneens constateert dat leerkrachten bij het formuleren van doorstroomadviezen verschillen tussen allochtonen en autochtonen. De gegevens van dit onderzoek kunnen zijn conclusies echter nuanceren. Zo blijkt dat deze tendens zich bij allochtonen alleen voordoet wanneer het gaat om adviezen op MAVO-niveau. Uit de inspectie van de gegevens die De Jong (1987:117) presenteert met betrekking tot de gemiddelde IQ-scores per geadviseerd schooltype bij autochtonen en allochtonen, blijkt overigens dat ook daar de verschillen tussen allochtonen en autochtonen het kleinst zijn wanneer de scores op HAVO/VWO- en VWO-niveau worden vergeleken.

In aansluiting bij het voorafgaande vormen de correlaties tussen de scores op de taaltoetsen en de rapportcijfers voor 'rekenen', zoals weergegeven in Tabel 5.6, een interessant gegeven. Er blijkt nauwelijks of geen verband te bestaan tussen de cijfers die allochtone leerlingen behalen voor 'rekenen' en hun taalvaardigheid in het Nederlands. Tussen de taalvaardigheid in het Nederlands en de punten die behaald worden voor 'rekenen' bestaat bij dialectsprekers en standaardtaalsprekers wel een significante correlatie. De correlatie is bij dialectsprekers sterker dan bij standaardtaalsprekers, maar ook voor standaardtaalsprekers is het verband tussen taal- en rekenvaardigheid significant. De analyse van de rapportcijfers bracht dezelfde gegevens aan het licht, zij het dat de resultaten van de factoranalyse op de rapportcijfers van de standaardtaalsprekers wezen op het bestaan van twee afzonderlijke factoren voor 'taal' en 'rekenen'. Uit de factor-structuur-matrices in Tabel 4.7 en 4.11 blijkt echter dat ook uit de analyse van vragenlijsten en schoolrapporten naar voren komt dat het verband tussen de leerkrachtoordelen voor 'taal-' en 'rekenvakken' bij standaardtaalsprekers sterker is dan bij allochtone leerlingen.

Zoals in par. 4.5 al is betoogd, vormen deze uitkomsten een interessante bevinding die in strijd lijkt met de voor de hand liggende vooronderstelling dat, als er een relatie bestaat tussen taalvaardigheid en prestaties bij andere schoolvakken, die

het duidelijkst aan het licht zou treden bij kinderen die van huis uit een taal spreken die sterk van de schooltaal afwijkt.

Het is mogelijk dat het ontbreken van een relatie tussen de taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone leerlingen en hun schoolprestaties bij rekenen, in dit onderzoek samenhangt met het niveau van taalvaardigheid van de onderzochte allochtone leerlingen. Het ontbreken van een relatie tussen de scores die de allochtone leerlingen behalen op de afgenomen taaltoetsen en hun rapportcijfers voor rekenen doet vermoeden dat allochtone leerlingen aan het einde van de basisschool de Nederlandse schooltaal voldoende beheersen om het onderwijs 'met evenveel vrucht als autochtonen' te kunnen volgen. Dat zou betekenen dat de vaardigheden die door de afgenomen taaltoetsen en de rapportcijfers worden gemeten, zich op een niveau bevinden dat boven het niveau ligt van de taalvariëteit die bij het rekenonderwijs de zgn. 'mediumfunctie' vervult. De opvatting van Cummins en Swain (1984) dat indirecte, globale taaltoetsen een beroep doen op vaardigheden die noodzakelijk zijn om in het onderwijs te functioneren, dient dan genuanceerd te worden. De hoge correlaties tussen de toetsscores en de rapportcijfers voor taal geven aan dat de taaltoetsen inderdaad die vaardigheden meten die leerkrachten van belang vinden bij het beoordelen van de prestaties bij het schoolvak 'taal'. De lage samenhang tussen de toetsscores en de prestaties bij rekenen suggereert echter dat het niveau van beheersing van die vaardigheden die met behulp van cloze- en editing-toetsen gemeten worden, niet bepalend is voor de prestaties bij 'rekenen'.

Het feit dat de cijfers die autochtone kinderen behalen voor 'rekenen' wel samenhangen met de scores die zij behalen op de taaltoetsen en hun rapportcijfers voor 'taal', lijkt in strijd met de bovenstaande conclusie. Zowel uit de analyses van de onderwijsresultaten als uit de analyse van de scores op de taaltoetsen, blijkt immers dat standaardtaalsprekers en dialectsprekers hun allochtone klasgenoten overtreffen wat betreft taalvaardigheid in het Nederlands. Wanneer de instructietaal geen problemen oplevert voor allochtone leerlingen, moet verondersteld worden dat dat bij autochtonen evenmin het geval zal zijn.

In par. 4.5 is gesuggereerd dat de samenhang tussen de cijfers die dialectsprekende kinderen behalen voor 'taal' en 'rekenen' veroorzaakt zou kunnen worden doordat beide soorten schoolprestaties van dialectsprekers worden beïnvloed door één onderliggende factor: het sociaal-economisch milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn. De rapportcijfers die allochtonen kregen voor rekenen, bleken niet samen te hangen met hun sociaal-economische herkomst. De punten die allochtonen kregen voor 'taal' hingen, in tegenstelling tot de taalcijfers van de standaardtaalsprekers, wel samen met de factor sociaal-economisch milieu.

Voordat hierna dieper wordt ingegaan de rol die de variabele 'sociaal milieu' in dit onderzoek speelt, wordt in Tabel 5.11 een samenvattend overzicht geboden van de correlaties tussen sociaal-economisch milieu en de overige gegevens.



Bij het zoeken van verklaringen voor deze gegevens moet uiteraard rekening worden gehouden met het feit dat het in dit onderzoek gaat om relatief kleine groepen leerlingen. Zo zouden 'restriction of range effecten' die samenhangen met een geringe mate van spreiding in de opleidings- en beroepsniveaus van de ouders van allochtone en standaardtaalsprekende leerlingen, ertoe kunnen leiden dat de correlaties tussen de variabele 'sociaal milieu' en de andere leerlinggegevens wat zwakker zijn. Een dergelijke verklaring is echter minder aannemelijk wanneer we onder ogen zien dat ook bij deze groepen leerlingen hier en daar significante correlaties worden aangetroffen.

	Schoolrapporten taal      rekenen		Taaltoetsen cloze editing		Advies
Allochtonen	.42*	.07	.32*	.13	.30*
Dialectsprekers	.45**	.48**	.47**	.35*	.52**
Standaardtaalsprekers	.27	.43*	.27	.20	.28*

Tabel 5.11 *Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen sociaal-economisch milieu en rapportcijfers en toetsscores*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

De correlatie tussen de factor 'sociaal milieu' en de rapportcijfers voor 'rekenen' is bij dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen significant. Opvallend is dat er bij de onderzochte allochtone leerlingen geen verband bestaat tussen hun rekenprestaties en het opleidings- en beroepsniveau van de ouders. Bij de allochtone leerlingen is daarentegen wel sprake van een relatie tussen hun sociale herkomst en de rapportcijfers voor taal: kinderen die afkomstig zijn uit lagere sociale milieus behalen lagere rapportcijfers dan kinderen uit de hogere sociale klassen. Dat geldt 66k voor de dialectsprekende leerlingen, maar niet voor de standaardtaalsprekers.

Het is niet eenvoudig een plausibele verklaring te vinden voor deze bevindingen. Het feit dat ook de scores op de taaltoetsen van de dialectsprekende leerlingen samenhangen met het milieu waaruit zij afkomstig zijn, wijst erop dat het effect van de variabele 'sociaal milieu' niet alleen verklaard kan worden door aan te nemen dat attitudes van leerkrachten de onderwijsresultaten van kinderen uit de lagere sociale klassen negatief beïnvloeden.

De discrepantie tussen de relaties tussen sociaal milieu en de scores die dialectsprekende en standaardtaalsprekende kinderen behalen op de taaltoetsen zou verklaard worden wanneer wordt aangenomen dat het van huis uit spreken van de Nederlandse standaardtaal de negatieve effecten van de variabele 'sociaal milieu'

compenseert. Doordat standaardtaalsprekers de taal die op school gebruikt wordt van huis uit hebben verworven, zouden zij bij het schoolvak 'taal' in het voordeel zijn ten opzichte van hun dialectsprekende klasgenoten, voor wie de schooltaal immers een tweede taal is, die op school geleerd moet worden. Voor dialectsprekende kinderen uit de hogere sociale milieus zou dan gelden dat het beroeps- en opleidingsniveau van hun ouders de 'achterstand' wat betreft de beheersing van de Nederlandse standaardtaal kan corrigeren. Daarbij kan bovendien worden aangetekend dat dialectsprekende kinderen uit de hogere sociale milieus thuis waarschijnlijk meer met de Nederlandse standaardtaal in contact komen dan dialectsprekers uit de lagere sociale milieus. Het is mogelijk dat voor de meeste dialectsprekers uit de hogere sociale klassen geldt dat zij in een 'bilinguale' omgeving opgroeien, dat wil zeggen dat zowel hun ouders als zichzelf met familieleden, vrienden en kennissen naast het dialect ook de Nederlandse standaardtaal gebruiken. De dialectsprekers uit de hogere sociale milieus zouden daarmee in het voordeel zijn ten opzichte van hun dialectsprekende klasgenoten uit de lagere sociale klassen.

De samenhang tussen de sociale herkomst van standaardtaalsprekende leerlingen en hun schoolprestaties bij 'rekenen' zou verklaard kunnen worden door aan te nemen dat standaardtaalsprekende kinderen bij het verwerven van rekenvaardigheden net als dialectsprekers afhankelijk zijn van het onderwijs. Het onderwijs zou er niet in slagen kinderen uit lagere sociale milieus die vaardigheden die zij thuis niet hebben verworven, even goed 'bij te brengen' als kinderen uit de hogere sociale klassen.

De verzamelde gegevens over de allochtone leerlingen komen slechts voor een deel met de bovenstaande veronderstellingen overeen. Wanneer de variabele 'sociaal milieu' vooral van invloed zou zijn op de schoolprestaties bij die onderdelen van het curriculum die thuis niet verworven worden, zou de factor 'sociaal milieu' bij allochtonen niet alleen de scores voor 'taal', maar ook die voor 'rekenen' moeten beïnvloeden. Tussen het sociaal milieu van allochtonen en hun prestaties bij 'rekenen' blijkt echter geen relatie te bestaan. Omdat ook De Jong (1987) opvallend lage correlaties presenteert m.b.t. de relatie tussen het sociaal-economisch-milieu van allochtonen en hun rekenvaardigheden, is het niet bevredigend de verklaring voor het ontbreken van een dergelijk verband in het onderhavige onderzoek te zoeken in toevallige omstandigheden. In Hoofdstuk 8 wordt dieper ingegaan op mogelijke verklaringen voor het ontbreken van een relatie tussen het sociaal-economisch milieu van allochtonen en de oordelen van hun leerkrachten over geleerde prestaties bij het schoolvak rekenen.



## Hoofdstuk 6

### ASPECTEN VAN TAALVAARDIGHEID

In dit hoofdstuk worden een aantal aspecten van de taalvaardigheid in het Nederlands van de onderzochte leerlingen besproken. Achtereenvolgens komen aan de orde: gegevens over de woordenschat van de leerlingen (6.1), gegevens over de productieve beheersing van een aantal syntactische en morfologische kenmerken van het Nederlands (6.2) en metalinguïstische vaardigheden (6.3). De keuze voor de aspecten die aan de orde komen, is verantwoord in Hoofdstuk 3.

#### 6.1 Woordenschat

De communicatieve mogelijkheden van een taalgebruiker worden voor een belangrijk deel bepaald door de omvang van zijn woordenschat (Sciarone 1979, Meara 1980, Rivers 1983, Broeder e.a. 1986, 1987, Laufer 1987). Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel taalleerders het leren van woorden beschouwen als het centrale probleem bij het verwerven van een tweede taal.

Ook de kinderen die aan het onderhavige onderzoek hebben deelgenomen, onderkennen het belang van het leren van woorden. Voor sommige kinderen schijnen woorden zelfs zo'n belangrijke rol te spelen, dat zij de 'Nederlandse taal' opvatten als de 'woorden van de Nederlandse taal'. Zo antwoordt Ibrahim, een jongen van Turkse afkomst, tijdens een gesprek over de school, toekomstplannen, etc. op de vraag: "Vind je de Nederlandse taal moeilijk?":

**"Jawel. Sommige wel. Sommige woorden wel. Soms ken je ze niet. (...) Soms dan ken je eenvoudige woorden niet."**

En Rafaël, zoon van Molukse ouders, merkt op:

**"Tja. Ik vind Nederlands een beetje moeilijk. Een paar van die woorden en zo. Dat begrijp ik niet."**

Uit de opmerkingen komt naar voren dat kinderen niet alleen overtuigd zijn van het belang van woorden, maar ook van de problemen die het leren van woorden

met zich meebrengt. Gevraagd naar wat zij op school het moeilijkste vindt, zegt een van de Hindoestaanse leerlingen:

**"Woorden. Heb ik moeite mee. Maar soms weet ik dat ik ze verkeerd heb, denk ik. Nou, soms weet ik het wel maar kan ik het niet uitleggen."**

Een van de Marokkaanse leerlingen, Mimoun, zegt over de problemen waarmee kinderen die thuis een andere taal spreken dan op school, in het onderwijs te maken krijgen:

**"Sommige woorden ken je dan niet. Maar ja.. Pech."**

Wetenschappelijke onderzoekers laten zich in hun publicaties over tweede-taalverwerving doorgaans niet zo laconiek uit over lexicale vaardigheden als Mimoun. Uit het feit dat onderzoek naar de wijze waarop woorden in een tweede of vreemde taal geleerd worden zeldzaam is, komt echter naar voren dat onderzoekers tot voor kort weinig geïnteresseerd waren in dat aspect van tweede-taalverwerving (Meara 1980). Volgens Levenston (1979:147) vatten onderzoekers die zich bezighouden met taalverwerving 'taal' meestal op als 'grammar' en 'interlanguage' als 'intergrammar'. Hij betoogt zelfs dat

*"second language lexical acquisition has been a victim of discrimination."*

Broeder e.a. (1986) en Laufer (1987) geven een aantal oorzaken voor het feit dat onderzoek naar het verwerven van het lexicon is verwaarloosd. In beide publikaties wordt daarbij verwezen naar het feit dat het lexicon in het verleden een perifere positie heeft ingenomen binnen de linguïstiek en de psycholinguïstiek. Broeder e.a. (1986: 40) merken verder op dat onderzoek naar omvang en aard van het lexicon zonder de steun van computers bijna ondoenlijk is.

Met de groei van de belangstelling voor taalverwervingsprocessen bij oudere, gevorderde taalleerders, neemt volgens Laufer (1987) ook het aantal onderzoeken naar de ontwikkeling van het lexicon toe. Het werk van Cummins vormt daarbij een belangrijke inspiratiebron (Appel 1987:31). In hoofdstuk 2 is reeds naar voren gekomen dat van de kenmerken van schoolse taalvaardigheden die Cummins en Bernstein noemen, 'kennis van veel (abstracte) woorden' het meest concreet is. Waarschijnlijk is dat tevens het belangrijkste kenmerk.

Ook in Nederland is er sprake van een groeiende aandacht voor het lexicon van tweede- en vreemde-taalleerders. In het onderzoek dat Broeder e.a. (1986, 1987) uitvoeren onder auspiciën van de European Science Foundation, wordt het tweede-taalverwervingsproces van volwassenen onderzocht. Daarbij wordt uitvoerig aandacht besteed aan de ontwikkeling van het lexicon van tweede-taalleerders die zich in de eerste stadia van het tweede-taalverwervingsproces bevinden. Van Helvert (1985) onderzoekt de ontwikkeling van het Nederlandstalige lexicon van vijf Turkse kinderen gedurende hun eerste schooljaar in Nederland.

In een aantal onderzoeken wordt de omvang van het Nederlandstalige lexicon van allochtone kinderen vergeleken met de woordenschat van kinderen voor wie het



Nederlands de eerste taal is. Uit de resultaten van die onderzoeken blijkt dat allochtone kinderen doorgaans minder Nederlandse woorden beheersen dan autochtone leeftijdgenoten. Verhoeven en Vermeer (1985) en Vermeer (1986) verzamelen gegevens over de Nederlandse woordenschat van leerlingen in de onderbouw van de basisschool. Volgens Verhoeven en Vermeer (1985) neemt de 'achterstand' in Nederlandse woordenschat van Turkse en Marokkaanse leerlingen t.o.v. hun Nederlandse leeftijdgenootjes toe naarmate zij ouder worden. Vermeer (1986) betoogt dat een dergelijke 'divergentie' tussen allochtone en autochtone leerlingen waarschijnlijk niet veroorzaakt wordt doordat er een afvlakking optreedt van het tempo waarmee allochtonen Nederlands verwerven, maar eerder doordat de Nederlanders de voor-sprong die ze hebben, steeds verder doen toenemen. Appel (1985) onderzoekt o.a. het Nederlandstalige lexicon van allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Uit zijn onderzoek blijkt dat allochtone MAVO-leerlingen lagere scores behalen op een woordenschat- en een idioomtest dan hun autochtone klas-genoten.

De Jong (1987) presenteert gegevens die hij met behulp van de GALO-test heeft verzameld bij leerlingen aan het einde van de basisschool en het begin van het voortgezet onderwijs. Minstens twee van de drie verbale subtests van deze 'intelligentie-test' hebben betrekking op de Nederlandstalige woordenschat van de onder-zochte kinderen. In de eerste test, 'Woorden', krijgen de informanten een lijst met 25 losse woorden voorgelegd. Bij elk woord moeten de informanten uit vijf woorden dat woord kiezen dat **"hetzelfde betekent als het eerste woord"**. Zo moeten de kinderen bij item 19 'talmen' kiezen tussen 'wachten', 'omdraaien', 'dampen', 'dralen' en 'snuwen'. De tweede subtest, 'Categorieën' vraagt de kinderen: "Geef telkens (...) **de letter van het woord aan, dat past bij de eerste twee dik gedrukte woorden**". Bij elk item moet gekozen worden tussen de woorden 'gelijk', 'tegenge-steld', 'soort', 'deel', 'oorzaak' en 'middel'. Twee items zijn bijvoorbeeld 'hart-mens' en 'gevangenschap-vrijheid'. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de scores die allochtone kinderen op de genoemde toetsen behalen, gelijk zijn aan de scores van autochtonen die twee jaar jonger zijn. Opmerkelijk is dat de onder-zoeksresultaten van De Jong, in tegenstelling tot die van Verhoeven en Vermeer (1985), niet wijzen op 'divergentie'. De onderzochte autochtone en allochtone leerlingen blijken in de twee schooljaren tussen het einde van de basisschool en het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs evenveel vooruit te zijn gegaan. Dat betekent volgens De Jong (1987:205) dat de allochtone leerlingen

*"... niets van hun achterstand hebben ingelopen, maar ook dat zij niet verder achterop zijn geraakt."*

De Jong (1987) laat zien dat zowel voor allochtonen als voor autochtonen geldt dat leerlingen die scholen voor algemeen voortgezet onderwijs bezoeken, veel meer vooruitgang boeken op de afgenomen verbale subtests van de GALO dan leerlingen in het lager beroepsonderwijs. Hij concludeert daaruit dat het aanbeveling verdient om het onderwijs in de Nederlandse taal op scholen voor beroepsonderwijs uit te

breiden en te verbeteren. Hoewel een dergelijke aanbeveling in zijn algemeenheid uiteraard geen kwaad kan, is het de vraag of de bovenstaande bevindingen van De Jong inderdaad geïnterpreteerd mogen worden als wijzend op 'inferioriteit' van het (taal-)onderwijs op lbo-scholen. Waarschijnlijk zijn de door De Jong gehanteerde toetsen 'biased' ten opzichte van leerlingen in het beroepsonderwijs in die zin dat kennis wordt getoetst van woorden die in het beroepsonderwijs minder frequent voorkomen dan in 'hogere' vormen van voortgezet onderwijs. Het is met andere woorden mogelijk dat leerlingen in het LBO even veel, of misschien zelfs meer woorden leren dan leerlingen die AVO-scholen bezoeken, zij het dat er in het LBO andere woorden geleerd worden dan de woorden die in de GALO-testen voorkomen.

Ook in het onderhavige onderzoek wordt de woordenschat van allochtone leerlingen onderzocht, en vergeleken met die van hun autochtone leeftijdgenoten. De gegevens over de woordenschat van de leerlingen worden in verband gebracht met de scores die zij behalen op de meer globale taalvaardigheidstoetsen en met hun rapportcijfers voor 'taal'.

### 6.1.1 Dataverzameling

Bij het verzamelen van gegevens over de woordenschat van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen is van een aantal procedures gebruik gemaakt. Deze worden hierna kort besproken.

#### 6.1.1.1 Formele woordenschattoetsen

In de loop van het vijfde en het zesde leerjaar zijn formele discrete-point toetsen afgenomen: de Woordenschattest van Stijnen (1975) en twee subtests van de Nederlandstalige versie van de Wechsler Intelligence Scale for Children (Van Haassen 1976).

De **Woordenschattest** van Stijnen is de enige Nederlandse woordenschattoets die is ontwikkeld en genormeerd voor kinderen in de leeftijd tussen 11 en 13 jaar. De toets is ontwikkeld ten behoeve van het meten van de receptieve woordenschat van autochtone Nederlandse kinderen. De 62 items worden schriftelijk afgenomen. De te toetsen woorden worden daarbij in korte, losse zinnen gepresenteerd. De kinderen moeten uit vier schriftelijk aangeboden alternatieve omschrijvingen van een woord, de beste omschrijving kiezen. Item 2 luidt bijvoorbeeld:

"Ze gaan spelen.

1. werken
2. zich vermaken
3. zich inspannen
4. hardlopen"



De woordenschattoets van Stijnen is bij 159 leerlingen, die dat moment in de zesde klas van de lagere school zaten, afgenomen. De antwoorden van de leerlingen zijn gescoord volgens de door Stijnen (1975) gegeven richtlijnen.

De WISC is een IQ-test voor kinderen van 6 tot 16 jaar (Van Haassen 1976). In het kader van het onderhavige onderzoek zijn twee subtests afgenomen: 'Woorden' en 'Overeenkomsten'. Het belangrijkste argument voor de afname van deze beide toetsen werd gevormd door het feit dat er kennis van 'abstracte' begrippen getoetst wordt. De items komen wat dat betreft méér overeen met de woorden die Cummins en Bernstein beschouwen als kenmerkend voor schools taalgebruik dan de items uit de Woordenschattest van Stijnen. In de subtest 'Woorden' krijgen de kinderen 25 inhoudswoorden aangeboden waarvan ze een omschrijving moeten geven. Daarbij komen naast concrete woorden als 'spijker' en 'ezel', abstracte woorden voor als 'verenigen', 'accuut' en 'allengs'. De subtest 'Overeenkomsten' bestaat uit 17 woordparen waarbij de informanten punten van overeenkomst moeten noemen tussen de door de woordparen aangeduide objecten of begrippen. Het gaat daarbij om woordparen als 'appel en peer', maar ook om 'vrijheid en rechtvaardigheid', en 'eerste en laatste'.

Voor beide subtests geldt dat er meerdere goede antwoorden mogelijk zijn. De samenstellers geven een aantal criteria volgens welke de reacties van de informanten gewaardeerd dienen te worden. Daarbij wordt grote waarde gehecht aan antwoorden die 'abstract' zijn. In feite vormen de voorschriften voor de normering van de antwoorden op de beide subtests van de WISC schoolvoorbeelden van de opvattingen over de inhoud van het begrip 'intelligentie', die door Olson (1977:23) bekritiseerd worden:

*"When we turn to the concept of intelligence, it becomes clear that what we call 'intelligence' in our culture is little more than a mastery of the forms of literate uses of language."*

Klaassen (1987) laat zien dat de voorgeschreven criteria voor discussie vatbaar zijn. Zij legde aan 10 leerkrachten die onderwijs verzorgen in groep 7 en 8 van de basisschool een aantal van de in het kader van het onderhavige onderzoek verzamelde antwoorden voor. Aan de leerkrachten, die de bij het onderzoek betrokken leerlingen niet kenden, werd gevraagd de antwoorden van vier kinderen op hetzelfde item te vergelijken. Uit de resultaten kwam naar voren dat leerkrachten veel minder waarde hechten aan het 'abstractie-niveau' van een antwoord dan de toetsontwikkelaars. Leerkrachten blijken juist antwoorden waarbij concrete voorbeelden worden gegeven, hoog te waarderen. Ter illustratie wordt hier een voorbeeld gegeven van de reacties van twee leerlingen op het item 'isoleren' van de subtest 'Woorden'. Eén leerling geeft een antwoord dat volgens de door de samenstellers voorgeschreven criteria zeer hoog gewaardeerd dient te worden: **"van buiten afsluiten"**. Slechts één van de ondervraagde leerkrachten is het op dit punt met de

toetsontwikkelaars eens. De overige leerkrachten zijn van mening dat het volgende antwoord (veel) hoger gewaardeerd dient te worden:

*"Tets warmhouden. Ja, dat is ook bij een kachel en daar doen ze dan buizen omheen of zo. Die niet kapot gaan. Die het warm houden. Bijvoorbeeld met een thermoskan, die is aan twee kanten geïsoleerd. Als het koud is moet het koud blijven en als het warm is moet het warm blijven."*

De bij het onderzoek van Klaassen betrokken leerkrachten blijken de beoordeling van de reacties van kinderen in de eerste plaats te baseren op de inhoud van het antwoord. Het antwoord moet inhoudelijk correct zijn, dat wil zeggen dat uit het antwoord moet blijken dat het kind de betekenis van een woord kent. Antwoorden waarin de betekenis van het getoetste woord wordt toegelicht aan de hand van een concreet voorbeeld worden hoog gewaardeerd. De leerkrachten blijken weinig of geen rekening te houden met de 'vorm' van een antwoord: wanneer uit een antwoord dat in grammaticaal opzicht gebrekkig is geformuleerd, blijkt dat een kind de betekenis van een woord kent, wordt dat antwoord als 'goed' beoordeeld.

In het kader van het onderhavige onderzoek zijn de twee subtoetsen van de WISC bij in totaal 23 leerlingen mondeling afgenomen (zie par. 3.5.2). Het betreft 2 Turkse, 6 Marokkaanse, 2 Surinaamse, 5 Molukse en 8 autochtone, Nederlandse leerlingen. De antwoorden van de leerlingen zijn getranscribeerd en in de computer ingevoerd. Er heeft vervolgens een dubbele, onafhankelijke beoordeling plaatsgevonden. De beoordelaars hebben elk antwoord twee maal beoordeeld: één keer volgens de criteria die door de samenstellers van de toetsen worden aanbevolen, en één keer volgens de criteria die Klaassen (1987) afleidt uit de resultaten van haar onderzoek bij leerkrachten. Bij beide wijzen van beoordelen blijkt de zgn. 'interbeoordelaar-betrouwbaarheid' veel te wensen over te laten. Bij de beoordeling waren de beoordelaars het in meer dan 30% van de gevallen niet met elkaar eens over de correctheid van een antwoord. Er is daarom besloten af te zien van verdere analyses van de met behulp van de WISC verzamelde gegevens.

### 6.1.1.2 Woordassociatie-taken

Met de groeiende aandacht voor (de ontwikkeling van) het lexicon van tweedetaalleerders neemt ook de belangstelling van onderzoekers voor het gebruik van woordassociatie-taken weer toe (Meara 1983, Kruse e.a. 1987). Bij dergelijke taken krijgen informanten lijsten voorgelegd met woorden waarop zij snel moeten reageren met een of meer andere woorden.

Woordassociaties leveren informatie op over kenmerken van de stimuluswoorden en de structuur van het lexicon van taalgebruikers (Clark en Clark 1977, Schreuder en Levelt 1978). In onderzoek naar het lexicon van tweetaligen zijn woordassociatie-taken onder andere gebruikt om na te gaan in hoeverre tweetaligen over één



of twee gescheiden, taalspecifieke semantische systemen beschikken (Kerkman 1982). Meara (1983:234) betoogt dat:

*"One of the most accessible and most easily understood methods of studying the structure of semantic relationships in the bilingual's lexicon is the use of word associations."*

Een klassiek onderzoek op dat terrein is dat van Kolers (1963) die de reacties van tweetalige proefpersonen op stimuli in de eerste en de tweede taal met elkaar vergelijkt en op basis daarvan concludeert dat er ook bij gevorderde taalleerders sprake is van twee gescheiden lexicale systemen.

Woordassociaties kunnen behalve 'algemene' informatie over het lexicon, ook informatie opleveren over verschillen tussen individuele taalgebruikers of groepen van taalgebruikers.

Reactiepatronen blijken in de eerste plaats beïnvloed te worden door leeftijd. Jonge kinderen blijken voornamelijk reacties te geven die syntagmatisch gerelateerd zijn aan de stimulus (Brown en Berko 1960, Ervin 1961). Verder geven kinderen relatief veel 'klank-responsen', d.w.z. reacties die wat betreft klankstructuur sterk met de stimulus overeenkomen (McNeill 1966). Rond het zevende jaar treedt de zgn. 'paradigmatic shift' op: in plaats van syntagmatische responsen worden steeds meer reacties gegeven die tot dezelfde grammaticale categorie als de stimulus behoren. Verschillende onderzoekers hebben verklaringen gezocht voor het optreden van de paradigmatische verschuiving.

Volgens Ervin (1961) zou de paradigmatische verschuiving een gevolg kunnen zijn van het feit dat kinderen naarmate ze ouder worden steeds vaker dezelfde woorden in verschillende verbale contexten tegenkomen. Zolang kinderen woorden nog maar in weinig contexten hebben gehoord, leggen zij volgens Ervin een sterke relatie tussen een woord en de verbale contexten waarin zij dat woord zijn tegengekomen. De hoge frequentie van syntagmatische reacties in woordassociatie-taken zou daar een gevolg van zijn.

Ook Petrey (1977) brengt de verschillen tussen de responsen van kinderen en volwassenen in verband met verschillen in de structuur van het mentale lexicon van kinderen en volwassenen. Petrey maakt een onderscheid tussen een 'episodisch' en een 'semantisch' georganiseerd mentaal lexicon. Het onderscheid tussen een episodische en een semantische organisatie van het mentale lexicon ontleent zij aan het werk van Tulving (1972). Tulving (1972:385-386) beschrijft het 'episodisch geheugen' als volgt:

*"Episodic memory receives and stores information about temporally dated episodes or events, and temporal-spatial relations among these events. A perceptual event can be stored in the episodic system solely in terms of its perceptible properties or attributes, and it is always stored in terms of its autobiographical reference to the already existing contents of the episodic memory store."*

Het 'semantisch geheugen' wordt door Tulving (1972:386) als volgt omschreven:

*"It is a mental thesaurus, organized knowledge a person possesses about words and other verbal symbols, their meaning and referents, about relations among them, and about rules, formulas and algorithms for the manipulation of these symbols, concepts, and relations. Semantic memory does not register perceptible properties of inputs, but rather cognitive referents of input signals."*

Het mentale lexicon van kinderen is volgens Petrey 'episodisch' georganiseerd, terwijl het mentale lexicon van volwassenen meer 'semantisch' is gestructureerd. De relaties tussen woorden in het mentale lexicon van kinderen zouden een rechtstreekse weerspiegeling vormen van hun persoonlijke ervaringen. Petrey (1977) gaat niet in op mogelijke verklaringen voor het ontstaan van het semantisch georganiseerd lexicon van kinderen en geeft dan ook geen verklaring voor de paradigmatische verschuiving. Een interessante suggestie daarvoor doet De Groot (1980).

De Groot (1980:24) brengt de paradigmatische verschuiving in verband met de ontwikkeling van het meta-talig bewustzijn van kinderen. Volgens haar speelt het onderwijs, en met name het aanvankelijk leesonderwijs, een belangrijke rol bij het ontstaan van het woordbewustzijn van kinderen. Door de ontwikkeling van dat metalinguïstisch bewustzijn zouden kinderen steeds meer aandacht krijgen voor semantische relaties tussen woorden, zoals bijvoorbeeld antonymie en synonymie. Het onderscheid syntagmatisch-paradigmatisch dient volgens De Groot uitsluitend terminologisch, taal-descriptief gebruikt te worden. Het linguïstische onderscheid tussen syntagmatische en paradigmatische reacties zegt niets over associatieve relaties die in psychologisch opzicht interessant zijn. Voor het verband tussen de reactie 'gras' op het stimuluswoord 'adder' bijvoorbeeld, is het feit dat beide woorden substantieven zijn volgens De Groot volstrekt irrelevant.

Een opvallend kenmerk van de woordassociaties van volwassen taalgebruikers is verder het feit dat proefpersonen 'commonaal' reageren op stimuluswoorden. Een groep proefpersonen wordt in hoge mate commonaal genoemd als er tussen de proefpersonen een hoge graad van overeenstemming bestaat met betrekking tot de responswoorden die zij geven als associaties op bepaalde stimuluswoorden (De Groot 1980:3). De homogeniteit van een groep proefpersonen is het grootst wanneer er gereageerd moet worden op frequente, niet emotioneel beladen inhoudswoorden. Volgens Meara (1983:234) is in dergelijke situaties

*"The bulk of responses .... noteworthy principally for their banality."*

In de loop der tijd zijn in uiteenlopende talen onderzoeken gedaan naar de woordassociaties van native speakers. In al die talen blijken de reacties van de informanten gekenmerkt te worden door commonaliteit (Meara 1983). Desondanks lijken er -kleine- verschillen te bestaan tussen de commonaliteit van groepen proefpersonen die samenhangen met verschillen in taalachtergrond en culturele



identiteit (Rosenzweig 1964, Lambert 1966, Szalay en Deese 1978, Appel 1987) en verschillen in sociaal-economisch milieu en opleidingsniveau (Rosenzweig 1964).

Een aantal onderzoekers vindt een verband tussen het niveau van taalvaardigheid van tweede- of vreemde-taalleerders en hun associaties bij woorden in de tweede of vreemde taal. Bij meervoudige woordassociatie-taken, waarbij de informanten op één stimulus meer dan één reactie moeten geven, blijken tweede-taalleerders minder reacties te geven dan moedertaalsprekers (Kolers 1963, Lambert 1966, Appel 1987). Bovendien blijken de associaties van taalleerders naarmate hun taalvaardigheidsniveau in de doeltaal stijgt, steeds meer overeen te komen met de reacties van moedertaalsprekers (Bol en Carpay 1971, Lambert e.a. 1971, Heuer 1973, Meara 1978, Lauerbach 1979, Rhebergen e.a. 1980). Een aantal onderzoekers is van mening dat aan dergelijke bevindingen argumenten ontleend kunnen worden voor de wijze waarop in het vreemde- en tweede-talenonderwijs woorden moeten worden aangeleerd (Heuer 1973, Lauerbach 1979). Müller (1981) plaatst bij dergelijke conclusies een aantal kritische kanttekeningen, waarbij de relevantie van onderzoek naar woordassociaties voor de praktijk van het vreemde-talenonderwijs in twijfel wordt getrokken.

In het onderhavige project is bij 120 leerlingen, die op dat moment in de vijfde klas van de lagere school zaten, een mondelinge woordassociatie-taak afgenomen (zie par. 3.2.5). De onderzoekster en een student-assistente traden daarbij op als testleiders.

De kinderen kregen in totaal 50 stimuli voorgelegd met als opdracht daarop te reageren "met het eerste woord waar je aan denkt". Er werd benadrukt dat snelle reacties het meest op prijs werden gesteld, en dat het niet mogelijk was om fouten te maken. De lijst stimuli, die wordt weergegeven in Bijlage 11, bestond uit 15 zelfstandige naamwoorden, 15 bijvoeglijke naamwoorden, 10 infinitieven, 5 voorzetsels, vier persoonlijke voornaamwoorden en één bijwoord.

De zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden zijn geselecteerd uit de woorden die voorkomen in de normlijsten van Van der Made-Van Bekkum (1973) en De Groot (1980). De geselecteerde woorden leiden volgens de normlijsten van Van der Made-Van Bekkum en De Groot tot een hoge commonaliteit in de reacties van resp. kinderen tussen de 12 en 16 jaar en studenten. In de literatuur omtrent woordassociaties wordt weinig aandacht besteed aan reacties op werkwoorden en functiewoorden. Doorgaans wordt volstaan met de constatering dat de reacties op stimuli uit deze categorieën moeilijker te interpreteren en minder 'commonaal' zijn dan reacties op bijvoeglijke en vooral zelfstandige naamwoorden. In de normlijsten die voor verschillende talen ontwikkeld zijn, komen de eerst genoemde woordsoorten dan ook niet voor. Ze zijn desondanks in de onderhavige taak opgenomen om vergelijkingen tussen reacties van verschillende groepen leerlingen op verschillende soorten stimuli mogelijk te maken.

### 6.1.1.3 'Spontane' mondelinge taaldata

Aan het afnemen van formele taaltoetsen kleven een aantal bezwaren (Labov 1970, Wong-Fillmore 1976). Om tot uitspraken te komen over taalvaardigheden van informanten moeten volgens o.a. Oller (1979) instrumenten worden gebruikt die informanten in staat stellen hun vaardigheden zo optimaal en natuurlijk mogelijk te gebruiken. Formele toetsen schieten op dat punt vaak tekort doordat er doorgaans sprake is van min of meer gekunstelde taken. Toetsresultaten worden derhalve beïnvloed door de 'testwiseness' van informanten en geven geen valide beeld van de werkelijke taalvaardigheden waarover een informant beschikt.

Veel onderzoekers pleiten er dan ook voor gegevens die met behulp van formele toetsen verzameld worden te vergelijken met 'spontane taaldata', die in meer natuurlijke situaties verzameld worden. Dergelijk spontaan taalgedrag kan niet alleen dienen om de toetsresultaten te **"verifiëren"** (Vermeer 1986:9), maar vormt bovendien een **"rijke bron van vele vermoede en onvermoede linguïstische gegevens"** (Van Helvert en Extra 1983:117).

Ook het verzamelen en analyseren van spontaan taalmateriaal levert echter problemen op. In de eerste plaats moet worden vastgesteld dat het verzamelen van spontaan taalmateriaal doorgaans veel meer tijd kost dan het afnemen van formele toetsen. Bovendien is de analyse van het verzamelde materiaal tijdrovend. Wanneer het gaat om mondeling taalgedrag moet rekening worden gehouden met het feit dat het materiaal voordat het geanalyseerd kan worden, moet worden bewerkt. De transcriptie van mondeling taalgedrag en het invoeren van transcripten in een computer kosten bijzonder veel tijd.

Een ander belangrijk probleem is dat het geobserveerde taalgedrag óók in meer informele, natuurlijke testsituaties door 'biases' beïnvloed kan worden. Het is bijzonder moeilijk, zo niet onmogelijk, de testsituatie zó in te richten dat de 'observer's paradox' vermeden wordt (Labov 1970). Van Ierland (1982) wijst er dan ook terecht op dat de aanduiding 'spontaan taalgedrag' doorgaans niet geheel van toepassing is op de als zodanig door onderzoekers gepresenteerde taaldata. Het zou zorgvuldiger zijn om te spreken over 'zo spontaan mogelijk' taalgedrag binnen een situatie waarin informanten door onderzoekers of andere gesprekspartners worden aangezet tot taalgebruik. Daarbij moet dan tevens rekening worden gehouden met 'vermijdingsgedrag' van informanten en 'toeval' (Corder 1973, Van Els e.a. 1984, Vermeer 1986). Om tot valide uitspraken te kunnen komen over de vaardigheden van een taalgebruiker zullen dan ook veel taaldata moeten worden verzameld, bij voorkeur in verschillende situaties.

Labov (1970:47-49) doet verschillende voorstellen om de 'paradox van de observator' te vermijden. Eén mogelijkheid, die onder andere in het 'Kerkrade-project' is toegepast, is het organiseren van groepssessies. In het onderhavige onderzoek is die mogelijkheid uitgeprobeerd. Daarbij is geëxperimenteerd met sessies tussen kinderen onderling, en met sessies waarbij meerdere kinderen in aanwezigheid van de onderzoeker een gesprek voerden. Geen van beide mogelijkheden bleek bevredi-



gend. In de eerste plaats leverde de samenstelling van de 'gespreksgroepen' problemen op wanneer tegelijkertijd getracht werd rekening te houden met vriendschapsrelaties tussen kinderen en hun taalachtergrond. Het was bovendien onmogelijk de sessies zo te organiseren dat het taalgebruik van de kinderen tijdens de sessies waarbij geen volwassene aanwezig was, 'natuurlijk' leek. De aanwezige opnameapparatuur bleek de gesprekken sterk te beïnvloeden. Wanneer de onderzoeker bij het gesprek aanwezig was, werd er minder gebruik gemaakt van de mogelijkheid om grapjes en liederen op de band vast te leggen. Ook tijdens deze sessies kwam echter naar voren dat sommige kinderen veel vaker het woord namen dan anderen die daardoor soms 'ondergesneeuwd' leken te worden.

Er is daarom besloten de opnames van mondeling taalgedrag te beperken tot één-op-één-situaties waarin individuele leerlingen een gesprek voerden met de onderzoekster.

In de loop van de schooljaren 1983-1984 en 1984-1985 zijn met alle geselecteerde kinderen (zie par. 3.5.2) twee gesprekken gevoerd. De gesprekken werden gevoerd nadat de kinderen de mogelijkheid hadden gehad enigszins gewend te raken aan de onderzoekster, die zich regelmatig in de klas en op het schoolplein vertoonde. Alle gesprekken vonden plaats tijdens schooltijd, in een daarvoor beschikbare ruimte op school. Soms betrof het daarbij een leeg klaslokaal, meestal de keuken, de docentenkamer, het documentatie-centrum of de werkkamer van de conciërge. De gesprekken duurden 30 à 40 minuten.

In het eerste gesprek is de keuze van het gespreksonderwerp zoveel mogelijk aan de informant overgelaten. In de meeste gevallen was het mogelijk vooraf via de leerkracht bruikbare informatie te krijgen over hobbies of andere onderwerpen waarnaar de belangstelling van de kinderen uitging. In het tweede gesprek werd ernaar gestreefd meer formeel taalgebruik te ontlokken. Daartoe werd gebruik gemaakt van een zeven minuten durend fragment van een 'stomme' film van Charlie Chaplin. Het betreffende fragment handelt over de visite van een bijzonder ondernemende kleuter en zijn ouders aan het huis van Charlie Chaplin. Het filmpje werd aan elk kind afzonderlijk vertoond, waarbij het kind de opdracht kreeg om het verhaal na afloop na te vertellen.

#### 6.1.1.4 'Spontane' schriftelijke taaldata

De aan het onderzoek deelnemende leerlingen hebben gedurende de loop van het vijfde en het zesde leerjaar twee schrijfopdrachten uitgevoerd. De opdrachten varieerden wat betreft het onderwerp waarover, en het publiek waarvoor geschreven diende te worden.

De eerste opdracht bestond uit het schrijven van een brief aan een leeftijdgenoot in Alaska. In de tweede opdracht werd de kinderen gevraagd een opstel te schrijven naar aanleiding van een klassikaal vertoond filmfragment. Het betrof daarbij opnieuw een fragment uit een film van Charlie Chaplin. Chaplin treedt daarin op

als de ongelukkige bewonderaar van een dame wier belangstelling uitgaat naar de avances van een andere partij.

De opdrachten werden steeds klassikaal afgenomen.

### 6.1.2 Resultaten

Hierna worden de verzamelde gegevens over het lexicon van de onderzochte leerlingen besproken. Twee punten staan daarbij centraal. In de eerste plaats worden de gegevens over de woordenschat van de leerlingen in verband gebracht met hun taalachtergrond en het sociaal-economisch milieu waaruit zij afkomstig zijn. Daarnaast wordt de samenhang onderzocht tussen enerzijds de gegevens over het lexicon van de leerlingen en anderzijds hun scores op de afgenomen indirecte globale taaltoetsen en hun rapportcijfers voor 'taal'.

#### 6.1.2.1 De woordenschattoets

Tabel 6.1 geeft een overzicht van een aantal psychometrische gegevens van de woordenschattoets. De gemiddelde score wordt weergegeven in het percentage correct beantwoorde items.

aantal items	62
aantal informanten	159
gemiddelde score, in percentage correct	58.18
standaarddeviatie	17.40
KR20	.91

*Tabel 6.1 Psychometrische gegevens van de Woordenschattest van Stijnen (1975)*

De betrouwbaarheid van de toets is hoog. Toepassing van de formule 20 van Kuder-Richardson levert een betrouwbaarheidscoëfficiënt van .91 op. De gevonden betrouwbaarheidscoëfficiënt is daarmee zelfs iets hoger dan de coëfficiënt die Stijnen (1975:35) rapporteert op basis van zijn ijkingsonderzoek, waarbij in totaal 675 zesde-klassers waren betrokken. Bij het ijkingsonderzoek van Stijnen waren geen allochtone leerlingen betrokken.

Tabel 6.2 bevat de resultaten van variantie-analyses die op de toetsresultaten zijn toegepast.



	Alle leerlingen		SES 1 en 2		SES 3 t/m 6	
	x	sd	x	sd	x	sd
Turken en Marokkanen (N resp. 26, 26, 0)	46.61	(16.97)	46.61	(16.97)	---	
Overige alloctonen (N resp. 16, 11, 5)	55.58	(16.57)	51.21	(14.78)	62.58	(18.47)
Dialectsprekers (N resp. 77, 58, 19)	60.24	(16.32)	57.54	(16.66)	68.52	(12.21)
Standaardtaalsprekers (N resp. 35, 19, 16)	63.13	(17.14)	59.08	(16.47)	67.94	(17.16)
F-ratio	5.65**		3.13*		.32	

Tabel 6.2 Woordenschattest: gemiddelde scores (in percentage correct) en standaarddeviaties

SES sociaal-economische status

x gemiddelde score

sd standaarddeviatie

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

De variabele 'taalachtergrond' heeft een significant effect op de scores op de woordenschattest. Allochtone leerlingen, en met name Turken en Marokkanen, behalen lagere scores op de woordenschattest dan autochtone kinderen. Uit de resultaten van Scheffé's toets voor meervoudige vergelijkingen komt naar voren dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen significant lagere scores behalen dan de twee groepen autochtone leerlingen. Tussen de overige alloctonen, de dialectsprekende en de standaardtaalsprekende leerlingen treden geen significante verschillen op. Wanneer de analyses beperkt worden tot kinderen die afkomstig zijn uit de hoogste sociaal-economische milieus, wordt er geen significant effect van de variabele 'taalachtergrond' gevonden. Het is uiteraard noodzakelijk om daarbij onder ogen te zien dat slechts vijf van de leerlingen uit de hogere milieus tot een etnische minderheidsgroep behoren.

Net zoals bij de afgenomen indirecte, globale taaltoetsen naar voren kwam (zie Hoofdstuk 4), blijkt ook hier dat kinderen die afkomstig zijn uit de lagere sociaal-economische milieus lagere scores behalen dan kinderen uit de hogere milieus. De verschillen zijn getoetst m.b.v. T-tests (SPSS-X). Wanneer alle leerlingen in de

vergelijking worden betrokken, is de gevonden t-waarde 4.29 ( $p < .01$ ). Voor de afzonderlijke groepen geldt dat alleen bij de dialectsprekers een significante waarde van t wordt gevonden (2.64,  $p < .05$ ).

Uit de vergelijking van de scores van de bij dit onderzoek betrokken autochtone leerlingen met de scores van de 675 zesde-klassers die betrokken waren bij het ijkingsonderzoek van Stijnen (1975), blijkt dat de leerlingen die in 1970 aan het onderzoek van Stijnen meewerkten hogere scores behaalden dan de Tilburgse en Bredase leerlingen in 1984. De leerlingen uit het ijkingsonderzoek scoren gemiddeld 68.2% van de items goed, terwijl de autochtone leerlingen uit het onderhavige onderzoek slechts 61.15% van de items correct beantwoorden. De totale groep autochtonen in Tilburg en Breda scoort daarbij gemiddeld nog lager dan de bij het ijkingsonderzoek betrokken leerlingen uit het laagste sociaal-economisch milieu. Deze leerlingen scoorden volgens de gegevens van Stijnen (1975) in 1970 61.94% van de items goed. Ook de zesde-klassers die meewerkten aan het onderzoek van Stijnen en Vallen (1981) behaalden hogere scores op de Woordenschat-test van Stijnen dan de kinderen die bij het onderhavige onderzoek zijn betrokken.

Deze bevinding is opmerkelijk omdat op basis van de resultaten van andere onderzoeken eerder verwacht zou worden dat leerlingen anno 1984 hogere scores behalen dan leeftijdgenoten uit 1970. Met nadruk wordt er hier echter op gewezen dat het niet direct voor de hand ligt de relatief lage scores van de Tilburgse en Bredase leerlingen te wijten aan het feit dat zij in multi-etnisch samengestelde klassen zitten. De discrepantie tussen de scores van de kinderen in Tilburg en Breda aan de ene kant en die van de kinderen uit het ijkingsonderzoek en het Kerkrade-project aan de andere kant hangt waarschijnlijk eerder samen met het feit dat de Woordenschat-test van Stijnen inmiddels wat verouderd is. Bij een aantal items, zoals o.a. 'knibbroek', 'privaatles' en 'kouseband' (in de betekenis van "lint om de kous op te houden") kan verondersteld worden dat de getoetste woorden anno 1985 (nog) minder frequent worden gebruikt dan in 1970 het geval was.

		Woordenschat-test
Cloze-totaal	(n = 149)	.73**
Editing-toets	(n = 146)	.63**
Rapportcijfer taal	(n = 145)	.76**

Tabel 6.3 *Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen de scores op de Woordenschat-test van Stijnen en andere gegevens over taalvaardigheid*  
 \*\*  $p < .01$

Tabel 6.3 biedt een overzicht van de Pearson-product-moment-correlatie-coëfficiënten tussen de scores behaald op de Woordenschat-test van Stijnen en de scores behaald op de cloze-toetsen, de editing-toets en de rapportcijfers voor taal.



De correlaties tussen de scores op de Woordenschattest en de andere gegevens over de taalvaardigheid in het Nederlands zijn hoog. Voor wat betreft de correlaties tussen de Woordenschattest en resp. de cloze-toetsen en de editing-toets komen deze gegevens overeen met die van een groot aantal andere onderzoeken waarin wordt aangetoond dat scores op cloze- en editing-toetsen nauw samenhangen met prestaties die informant leverden op woordenschattoetsen (Alderson 1983, Boland 1986, Hinofotis 1980).

Ook de rapportcijfers die zesde-klassers behalen voor 'taal' hangen nauw samen met de scores die zij behalen op de Woordenschattest. Dit onderzoeksresultaat komt overeen met de bevindingen van Stijnen en Vallen (1981).

### 6.1.2.2 De woordassociatie-taak

Bij de analyse van de reacties van de leerlingen op de woordassociatie-taak is in de eerste plaats gekeken naar de commonaliteit van de antwoorden. Daartoe zijn de reacties van de kinderen in de computer ingevoerd, waarna per item frequentielijsten van de bijbehorende reacties zijn uitgedraaid. Vervolgens zijn de reacties van de afzonderlijke leerlingen vergeleken met de frequentielijsten; aan de score van een leerling werd steeds één punt toegevoegd wanneer zijn of haar reactie overeenkwam met de reactie die de meeste andere leerlingen ook gaven.

Uit een aantal onderzoeken komt naar voren dat woordassociaties van tweede-taalleerders minder commonaal zijn dan de associaties van moedertaalsprekers (Meara 1983). Dergelijke onderzoeksresultaten zijn in zoverre opmerkelijk, dat verwacht zou kunnen worden dat tweede-taalleerders die minder woorden in de doeltaal beheersen dan taalgebruikers voor wie die taal de moedertaal is, juist meer commonaal of stereotiep zouden reageren dan moedertaalsprekers. Voor de moedertaalsprekers zou immers moeten gelden dat zij bij het geven van een reactie uit meer alternatieven kunnen kiezen. Het feit dat tweede-taalleerders desondanks juist minder commonaal reageren, moet volgens veel onderzoekers verklaard worden doordat het lexicon van tweede-taalleerders minder goed georganiseerd is dan dat van moedertaalsprekers (Meara 1983).

De resultaten van het onderhavige onderzoek bevestigen een dergelijke veronderstelling maar ten dele. Wanneer de 'woordassociatie-normen' worden gebaseerd op de reacties van de totale groep, blijken er geen significante verschillen op te treden tussen de commonaliteit van de reacties van leerlingen met verschillende taalachtergronden. Ook de variabele 'sociaal-economisch milieu' levert geen significante effecten op. In tweede instantie zijn de meest frequente reacties van de autochtone (dialectsprekende en standaardtaalsprekende) leerlingen als 'norm' gehanteerd. In tabel 6.4 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelde commonaliteitsscores van de verschillende groepen leerlingen.

	Totaal 50 items	ZNW + BVN 30 items	alle IW 40 items	FW 10 items
Turken en Marokkanen (n=24)	24.79 (7.30)	16.92 (4.77)	20.42 (5.78)	4.38 (2.04)
Overige allochtonen (n=16)	28.93 (3.36)	20.44 (1.93)	23.56 (2.34)	5.38 (1.67)
Dialectsprekers (n=50)	27.58 (8.75)	18.62 (4.91)	22.40 (6.66)	5.18 (2.57)
Standaardtaalsprekers (n=30)	29.93 (5.50)	19.73 (3.23)	24.10 (5.38)	5.83 (1.70)
F-ratio	2.41*	2.92**	2.27*	2.05

**Tabel 6.4** *Commonaliteit van de reacties bij woordassociatie-taak*

<i>Totaal</i>	<i>alle stimuli</i>
<i>ZNW + BVN</i>	<i>zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden</i>
<i>IW</i>	<i>inhoudswoorden</i>
<i>FW</i>	<i>functiewoorden</i>
*	<i>p &lt; .05</i>
**	<i>p &lt; .01</i>

Voor alle groepen geldt dat zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden meer 'commonale' reacties opleveren dan infinitieven en vooral functiewoorden. Deze bevinding komt overeen met die van andere onderzoeken op dit terrein (De Groot 1980). Verder blijkt dat de reacties van Turkse en Marokkaanse leerlingen afwijken van die van de andere groepen. Het is mogelijk dat deze gegevens, in combinatie met het feit dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen niet minder commonaal reageren wanneer hun eigen reacties bij de normering worden betrokken, erop wijzen dat het lexicon van tweede-taalleerders niet minder goed, maar wel anders is georganiseerd dan dat van eentaligen.

Uit tabel 6.5 blijkt dat er geen significante verschillen bestaan tussen de vier groepen wat betreft de aantallen paradigmatische en syntagmatische reacties die gegeven worden. Voor alle kinderen geldt dat zij weinig reacties geven die syntagmatisch aan de stimulus zijn gerelateerd.



	x	sd
Turken en Marokkanen (n=24)	15.06	(15.26)
Overige allochtonen (n=16)	13.38	( 6.14)
Dialectsprekers (n=50)	10.54	(15.74)
Standaardtaalsprekers (n=30)	9.90	(10.18)
F-ratio	1.11	

*Tabel 6.5 Percentage syntagmatische reacties bij woordassociatie-taak*  
*x gemiddelde score*  
*sd standaarddeviatie*

In navolging van Petrey (1977) is een onderscheid gemaakt tussen 'semantische' en 'episodische' reacties. Daarbij is gebruik gemaakt van het werk van Kuczaj (1982). Kuczaj (1982:96) noemt zes categorieën waarin semantische informatie over het lexicon kan worden verdeeld:

- 1 Lexicale oppositie (man-vrouw, jong-oud)
- 2 Hyponymie (parkiet-vogel, boom-eik)
- 3 Deel-geheel (tak-boom)
- 4 Collectief (stoel-meubels)
- 5 Synonymie (haastig-snel)
- 6 Semantische nevenschikking (stoel-kruk).

Reacties die in één van deze categorieën kunnen worden ondergebracht, worden in het onderhavige onderzoek beschouwd als 'semantisch'. Alle andere reacties zijn als 'episodisch' gedefiniëerd.

Oók wanneer wordt uitgegaan van Kuczaj's overzicht van semantische relaties, levert het indelen van reacties in de categorieën 'semantisch' en 'episodisch' problemen op. De problemen worden, zoals ook De Groot (1980:8) signaleert, vooral gevormd door de dubbelzinnigheid van veel responsen. Net als in andere onderzoeken op dit terrein is in het onderhavige onderzoek in dergelijke problematische gevallen steeds een intuïtief acceptabele oplossing gekozen.

Tabel 6.6 geeft een overzicht van het gemiddelde percentage semantische responsen van de verschillende groepen leerlingen.

	x	sd
Turken en Marokkanen (n = 24)	84.17	(11.13)
Overige allochtonen (n = 16)	88.50	( 5.59)
Dialectsprekers (n = 50)	86.84	(10.47)
Standaardtaalsprekers (n = 30)	88.93	( 5.91)
F-ratio	1.36	

*Tabel 6.6 Percentage semantische reacties bij woordassociatie-taak*  
*x gemiddelde score*  
*sd standaarddeviatie*

Zoals bij vrije woordassociatie-taken altijd het geval is, geldt ook hier dat het leeuwedeel van de responsen semantisch aan het stimuluswoord gerelateerd is. Er zijn op dat punt geen significante verschillen tussen de verschillende groepen leerlingen. Deze bevinding komt overeen met die van Appel (1987).

Tot slot wordt in tabel 6.7 een overzicht gegeven van de Pearson-product-moment-correlaties tussen de scores behaald bij de woordassociatie-taak en de andere gegevens over de taalvaardigheid in het Nederlands van de onderzochte leerlingen.

Er blijkt in tegenstelling tot de verwachtingen weinig verband te bestaan tussen de verschillende scores op de woordassociatie-taak en de andere gegevens over de taalvaardigheid van de kinderen. Er bestaat geen enkele relatie tussen het aantal syntagmatische responsen van een leerling en zijn of haar scores op 'andere' taaltoetsen. Wat betreft de commonaliteit van de associaties blijkt dat alleen de commonaliteit van de reacties op de functiewoorden samenhangt met de scores die kinderen behalen op andere toetsen. Ook die correlatie-coëfficiënten zijn echter, hoewel significant, bijzonder laag.

Het percentage responsen dat semantisch is gerelateerd aan het stimuluswoord blijkt met alle vier de gehanteerde maten voor taalvaardigheid - toetsen en leerkrachtoordelen- samen te hangen. Ook deze verbanden zijn echter zwak. Desondanks kunnen de onderzoeksresultaten beschouwd worden als een bevestiging van de hypothese van Petrey (1977), die veronderstelt dat het aantal semantische reacties van een informant beïnvloed wordt door zijn taalvaardigheidsniveau.



	Cloze- Totaal	Editing- toets	Woordenschat- test	Rapportcijfer taal
Commonaliteit:				
Totaal	.12	-.003	.13	.07
Adj + znw.	.04	-.08	.05	-.01
Inhoudsw.	.09-	.05	.10	.04
Functiew.	.17*	.13	.19*	.08
Syntagmatische responsen	.08	-.04	.06	.08
Semantische responsen	.28**	.17*	.25**	.17*

Tabel 6.7 *Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen de scores op de woordassociatie-taak en andere gegevens over taalvaardigheid*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Over het algemeen moet echter geconcludeerd worden dat de resultaten van de woordassociatie-taak teleurstellend zijn en de conclusie van het onderzoek van Kruse e.a. (1987) naar de bruikbaarheid van woordassociaties bevestigen. Hoewel de correlatie-coëfficiënten die Kruse e.a. presenteren m.b.t. de relatie tussen enerzijds aantallen responsen en de commonaliteit van die responsen, en anderzijds scores op taalvaardigheidstoetsen van vreemde-taalleerders nog beduidend hoger zijn dan die die in het onderhavige onderzoek worden aangetroffen, concluderen ook Kruse e.a. (1987: 153) dat:

*".... word association tests do not show much promise for the specific role created for them in L2-research."*

Het is opmerkelijk dat in publikaties waarin verslag wordt gedaan van onderzoeksresultaten die wijzen op een verband tussen het taalvaardigheidsniveau van informanten en hun reacties op woordassociatie-taken, doorgaans sprake is van vreemde-taalleerders. Meestal betreft het daarbij personen, vaak studenten, die zich in de eerste jaren van hun studie in een vreemde taal bevinden. Zo onderzoeken Bol en Carpay (1971) woordassociatiepatronen in het Engels van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs en de brugklas. Meara (1978) houdt zich bezig met de woordassociaties in het Frans van Engelstalige meisjes in het voorgezet onderwijs. Ook in de onderzoeken van Heuer (1973), Lauerbach (1979) en Rhebergen e.a.

(1980) gaat het om studenten die het Engels als vreemde taal leren. Bij al die onderzoeken zijn behalve meer gevorderde ook beginnende taalleerders betrokken. Het is mogelijk dat de teleurstellende resultaten van de woordassociatie-taak in het onderhavige onderzoek samenhangen met het relatief hoge taalvaardigheidsniveau van de onderzochte leerlingen. Het is verleidelijk woordassociaties van taalgebruikers op dit punt te vergelijken met kenmerken van hun handschrift: ook voor handschriften lijkt immers te gelden dat het mogelijk is om op basis van kenmerken van het schrift verschillen vast te stellen tussen ongeofende schrijvers, die de eerste beginselen van het schriftsysteem net verworven hebben, en geofende, meer ervaren schrijvers. Het is echter veel moeilijker, zo niet onmogelijk, om verschillen in de handschriften van ervaren schrijvers in verband te brengen met verschillen tussen die schrijvers. Een vergelijking tussen 'grafologie' en woordassociatie-onderzoek wordt ondersteund door de publikaties van onderzoekers die zich bezighouden met onderzoek naar de invloed van culturele identiteit op woordassociaties. Geschriften van 'grafologen' worden doorgaans gekenmerkt door allerlei beweringen over karaktereigenschappen van geleerden of misdadigers op basis van de hellingshoek en de vorm van lussen, halen en krullen in hun handschriften. Ook in verslagen van onderzoeken naar de relatie tussen culturele identiteit en woordassociaties wordt vaak volstaan met het beschrijven van intuïties van de onderzoekers, die vervolgens aan de hand van een aantal bijna anecdotische voorbeelden, met zorg geselecteerd uit een grotere verzameling associaties, worden toegelicht (Szalay en Deese 1978). Müller (1981) is van mening dat in het onderzoek naar de wijze waarop het vreemde-talenonderwijs vormgegeven moet worden, experimenten met woordassociaties vooralsnog niet relevant en "entbehrlich" zijn. De resultaten van het onderhavige onderzoek wijzen erop dat dat ook geldt voor de toepassing van woordassociatietaken in onderzoek naar taalvaardigheden van gevorderde taalleerders.

### 6.1.2.3 Lexicale rijkdom in 'spontane' taaldata

Aan de hand van de resultaten van verschillende onderzoeken naar de (ontwikkeling van) lexicale vaardigheden van tweede-taalleerders bespreken Van Hout en Vermeer (1988) voor- en nadelen van een aantal maten die gebruikt worden om de lexicale rijkdom of woordenschat in gesproken of geschreven teksten te bepalen. Van Hout en Vermeer komen tot de conclusie dat de bekendste en meest gebruikte maat, de type/token-ratio (TTR), volstrekt ongeschikt is om de lexicale rijkdom van teksten te beschrijven. De TTR, het aantal verschillende woorden dat een tekst bevat gedeeld door het totaal aantal woorden waaruit de tekst bestaat, blijkt sterk bepaald te worden door het aantal verschillende onderwerpen dat in een tekst wordt behandeld en door de tekstlengte (Renkema 1983, 1984). Betere maten zijn volgens Broeder e.a. (1987) en Van Hout en Vermeer (1988) de indices van resp. Guiraud en Uber en het 'theoretisch vocabulair'. In deze maten wordt getracht te corrigeren voor de invloed van de variabele 'tekstlengte'. In de maat voor het



theoretisch vocabulair gebeurt dat door teksten van verschillende omvang 'om te rekenen' naar één en dezelfde lengte. De 'standaardlengte' wordt daarbij bepaald door de kortste van de te onderzoeken teksten. Via kansberekening wordt bepaald hoeveel types een langere tekst bevat zou hebben wanneer hij even kort was geweest als de standaardtekst. Guiraud en Uber corrigeren voor tekstlengte door het aantal types te delen door de vierkantswortel uit het aantal tokens (Guiraud) of door het kwadraat van de logaritme van het aantal tokens te delen door de logaritme van het aantal tokens minus de logaritme van het aantal types (Uber). Van Hout en Vermeer (1988) zijn van mening dat het aantal types een betere maat voor de woordenschat van de informanten vormt dan de index van Guiraud. Volgens Broeder e.a. (1987) is de index van Herdan, de logaritme van het aantal types gedeeld door de logaritme van het aantal tokens, vergelijkbaar met de TTR doordat hij evenals de TTR een maat vormt voor de gemiddelde frequentie van de woorden die in een tekst voorkomen.

Het 'theoretisch vocabulair', volgens Broeder e.a. (1987) en Van Hout en Vermeer (1988) de meest geschikte maat voor lexicale rijkdom in spontane taaldata, heeft een belangrijk nadeel: de te kiezen standaardlengte is afhankelijk van de kortste tekst. Wanneer, zoals in het onderhavige onderzoek het geval is, teksten van verschillende informanten sterk variëren in lengte, betekent dat dat bij het berekenen van het theoretisch vocabulair veel informatie verloren gaat. Er is daarom besloten af te zien van het berekenen van het theoretisch vocabulair, en te volstaan met het berekenen van de volgende maten: het aantal types, het aantal hapaxen (woorden die slechts één keer in een tekst voorkomen), het aantal tokens en de indices van Guiraud, Uber en Herdan.

De opnames van het gesproken taal materiaal zijn getranscribeerd volgens de in Bijlage 12 weergegeven richtlijnen. Door gebruik te maken van een recorder die met behulp van een voetpedaal bediend kan worden, konden de transcripten direct in een computer worden opgeslagen. Ieder transcript is door een tweede beoordelaar nagekeken en gecorrigeerd.

Van de opnames van de 'spontane' gesprekken over door de leerlingen gekozen onderwerpen zijn steeds de eerste 30 minuten getranscribeerd, terwijl van de tweede ronde opnames, n.a.v. het filmfragment met Charlie Chaplin, alleen de eerste 10 minuten van het gesprek getranscribeerd zijn.

In de transcripten is in beginsel de orthografische spelling gehanteerd: 'ut' is weergegeven als 'het', 'we leze' als 'we lezen'. Dialectwoorden, zoals 'gij' voor 'je' of 'jij', 'peeënstamp' voor 'stamp' van peen en uien' en 'neven' voor 'naast' zijn letterlijk weergegeven. Dat geldt ook voor woorden uit de moedertaal van de allochtone leerlingen. Deze komen echter opvallend weinig voor. In die (twee) gevallen waarin kinderen wel hun eerste taal gebruiken, gebeurt dat op uitdrukkelijk verzoek van de interviewster.

Valse starts, zelfherhalingen en zelfcorrecties zijn afzonderlijk gecodeerd en ver-

volgens in de transcripten ingevoerd (zie par. 6.3.2). Ze worden niet betrokken in de analyse van het woordgebruik tijdens de gesprekken.

Alle opstellen ( $n=150$ ) naar aanleiding van de vertoning van het tweede fragment van een Charlie-Chaplin-film, zijn in de computer ingevoerd. Voorts zijn 55 'brieven naar Alaska' in de computer ingevoerd. Het betreft daarbij de opstellen van de kinderen die aan de gesprekken hebben meegewerkt, aangevuld met 23 autochtone leerlingen. De autochtone leerlingen werden at random geselecteerd uit de totale groep informanten, met dien verstande dat er gecontroleerd werd voor de variabelen 'taalachtergrond' en 'sociaal-economisch milieu'. Van de 32 autochtone leerlingen die betrokken zijn bij de analyse van de opstellen 'brief naar Alaska' zijn er 16 afkomstig uit de lagere en 16 uit de hogere sociaal-economische milieus. Voor beide groepen geldt dat de helft van de geselecteerde leerlingen van huis uit dialect spreekt, terwijl de andere helft thuis de Nederlandse standaardtaal heeft verworven.

Ten behoeve van de analyses van het woordgebruik van de leerlingen, zijn in de opstellen voorkomende spelfouten gecorrigeerd. Doorhalingen en andere 'monitor-verschijnselen' in het schriftelijk taalgebruik van de leerlingen zijn niet bij de analyse betrokken.

Voordat de verzamelde gegevens gepresenteerd worden, is het van belang stil te staan bij wat hierna onder de notie 'woord' verstaan wordt. In het onderhavige onderzoek worden, net als in veel andere studies op dit terrein (Van Helvert 1985, Vermeer 1986) verschillende woordvormen, zoals 'is', 'ben' en 'geweest', als verschillende woorden beschouwd. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de tijd die geïnvesteerd zou moeten worden in het lemmatiseren van de woorden die in de bestanden voorkomen, niet evenredig is met de winst die daarmee gepaard zou gaan. Uit een aantal bronnen komt naar voren dat het lemmatiseren van bestanden bijzonder tijdrovend is en maar weinig invloed heeft op de uitkomsten van de analyses naar de diversiteit van de gebruikte woorden (Van Hout en Kerkhoff 1985, Broeder e.a. 1987). Uiteraard vereisen sommige onderzoeksvragen dat er gebruik kan worden gemaakt van een gelemmatiseerd bestand (Broeder e.a. 1987). Dergelijke vragen staan in het onderhavige onderzoek echter niet centraal.

Een afzonderlijk probleem vormt nog het voorkomen van homografen, homoniemen en polysemen. Bij de transcriptie van het verzamelde materiaal is ernaar gestreefd woorden met een gelijke spelling maar met verschillende betekenissen zoveel mogelijk met behulp van codes van elkaar te onderscheiden.

Tabel 6.8 biedt een overzicht van de omvang van de verzamelde corpora. Per corpus wordt daarbij het aantal informanten en het totaal aantal getranscribeerde tokens weergegeven.

Broeder e.a. (1987) vinden een significant effect van de variabele 'activiteit' op het theoretisch vocabulair dat zij berekenen op basis van het gesproken taalgebruik van 2 Turkse en 2 Marokkaanse informanten. Zij vergelijken het theoretisch voca-



bulair in vrije Nederlandstalige conversaties tussen een informant en een autochtone Nederlandse interviewster met het theoretisch vocabulair tijdens het navertellen van eerder geziene gebeurtenissen in een fragment uit een stomme film. Het theoretisch vocabulair blijkt tijdens het navertellen van de film significant kleiner dan in de vrije conversatie. De onderzoekers suggereren dat het effect mogelijk verklaard kan worden doordat de taalleerders bij het uitvoeren van meer gecontroleerde taken, zoals het navertellen van een film, gebruik maken van een gerichte selectie uit de reeds verworven woordvoorraad. Het effect van de variabele 'activiteit' is in die zin vergelijkbaar met het effect van het aantal onderwerpen dat tijdens een gesprek aan de orde komt.

		N	Tokens
Transcript A	Vrije conversatie	34	65154
Transcript B	Charlie Chaplin	35	30401
Opstel 1	Brief naar Alaska	55	14550
Opstel 2	Charlie Chaplin	150	55073

*Tabel 6.8    Overzicht van de omvang van de getranscribeerde corpora*  
*N            aantal informanten*  
*Tokens    totaal aantal tokens per corpus*

Ook in het onderhavige onderzoek wordt een dergelijk effect van het gespreks-onderwerp aangetroffen. In tabel 6.9 worden de gemiddelde scores van autochtone, Mediterrane en overige allochtone leerlingen op de verschillende maten voor lexicale rijkdom in het verzamelde gesproken materiaal weergegeven.

Het effect van de variabele 'activiteit' is getoetst door de indices van Guiraud, Herdan en Uber onderling te vergelijken met behulp van t-tests. De verschillen tussen de aantallen types, tokens en hapaxen zijn sterk afhankelijk van de lengte van de transcripten, en worden daarom niet getoetst. Wat betreft de maten die gecorrigeerd zijn voor de invloed van de lengte van de teksten, blijken de waarden van t significant bij de indices van Guiraud en Uber (resp. 11.27 en 6.52,  $p < .01$ ). Daaruit blijkt dat 'vrije conversaties' leiden tot een rijker en gevariëerder woordgebruik dan meer gecontroleerde gesprekken. De index van Herdan levert geen significante verschillen op.

De maten voor lexicale rijkdom laten weinig verschillen zien tussen het woordgebruik van allochtone en autochtone leerlingen. De meeste maten wijzen op een iets gevariëerder woordgebruik door de autochtone leerlingen. De Molukse en Surinaamse leerlingen laten op hun beurt een iets gevariëerder woordgebruik zien

dan de leerlingen van Mediterrane herkomst. De verschillen tussen de groepen zijn echter alleen significant wat betreft de indices van Uber en Herdan met betrekking tot het gesprek naar aanleiding van het filmfragment van Charlie Chaplin.

<b>Transcript A:</b> Vrije conversatie	Turken en Marokkanen (n = 13)	Overige allochtonen (n = 13)	Autochtonen (n = 8)	F-ratio
Types	398.23 (108.27)	448.23 ( 74.91)	491.00 (122.23)	2.73
Tokens	1810.15 (772.67)	1859.59 (520.48)	2180.75 (778.53)	1.60
Hapaxen	195.54 ( 48.00)	236.92 ( 38.92)	259.00 ( 70.69)	3.89
Guiraud	9.46 ( .91)	10.49 ( .74)	10.61 ( 1.24)	.07
Herdan	.80 ( .02)	.81 ( .02)	.81 ( .02)	.04
Uber	.64 ( .08)	.61 ( .08)	.72 ( .09)	.35
<b>Transcript B:</b> Charlie Chaplin	Turken en Marokkanen (n = 14)	Overige allochtonen (n = 13)	Autochtonen (n = 10)	F-ratio
Types	234.00 ( 31.20)	264.85 ( 56.49)	240.22 ( 43.64)	.24
Tokens	841.71 (150.11)	984.84 (284.45)	742.56 (206.61)	3.72
Hapaxen	120.57 ( 20.11)	134.08 ( 30.60)	135.67 ( 23.08)	.77
Guiraud	8.09 ( .78)	8.46 ( .86)	8.86 ( .64)	3.81
Herdan	.81 ( .02)	.81 ( .01)	.83 ( .01)	13.72**
Uber	.55 ( .06)	.56 ( .06)	.48 ( .06)	12.74**

Tabel 6.9 *Maten voor lexicale rijkdom in gesproken taalmateriaal: gemiddelden en standaarddeviaties*

\*\*  $p < .01$

De analyses van het schriftelijk woordgebruik in de opstellen leveren gegevens op die in grote lijnen vergelijkbaar zijn met de gegevens over het mondelinge taalgebruik. Tabel 6.10 bevat een overzicht van de maten voor lexicale rijkdom in het schriftelijk taalgebruik. Omdat het aantal informanten bij de schriftelijke taken groter is dan bij de mondelinge activiteiten, is het mogelijk in tabel 6.10 dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen van elkaar te onderscheiden.

Opnieuw leidt de 'vrije' opdracht, het schrijven van een brief naar een kind in Alaska, tot een meer gevarieerd woordgebruik dan de meer gecontroleerde taak. De verschillen zijn echter niet zo groot als bij het gesproken taalmateriaal. De verschillen tussen de gemiddelde indices van Guiraud resp. Herdan bij de twee taken zijn, wanneer alle leerlingen in de vergelijking worden betrokken, significant



( $t =$  resp. 4.99 en 14.09,  $p < .05$  resp. .01). Opvallend is dat de index van Uber in de brief naar Alaska significant lager is dan in het opstel over het filmfragment van Charlie Chaplin ( $t = -13.94$ ,  $p < .01$ ). Een verklaring voor deze bevinding moet waarschijnlijk gezocht worden in de formule van de index van Uber, die minder geschikt blijkt om verschillen in lexicale rijkdom te meten.

### Opstel 1: Brief naar Alaska

	Turken en Marokkanen (n = 14)	Overige allochtonen (n = 9)	Dialect- sprekers (n = 16)	Standaardtaal- sprekers (n = 16)	F- ratio
Ty	122.71 ( 45.08)	141.78 ( 52.77)	134.93 ( 45.58)	144.94 ( 31.74)	.75
To	245.50 (100.62)	298.11 (156.98)	255.07 (103.58)	270.76 ( 79.04)	.51
Ha	81.93 ( 81.93)	90.44 ( 24.92)	93.53 ( 31.77)	100.71 ( 22.10)	1.14
Gu	7.78 ( 1.35)	8.26 ( 1.04)	8.41 ( 1.25)	8.82 ( .87)	2.18
He	.88 ( .02)	.88 ( .02)	.89 ( .02)	.89 ( .02)	2.42
Ub	.29 ( .06)	.30 ( .07)	.27 ( .05)	.26 ( .05)	1.40

### Opstel 2: Charlie Chaplin

	Turken en Marokkanen (n = 14)	Overige allochtonen (n = 9)	Dialect- sprekers (n = 16)	Standaardtaal- sprekers (n = 16)	F- ratio
Ty	151.04 ( 58.86)	176.46 ( 65.26)	131.01 ( 30.89)	153.06 ( 36.29)	5.82**
To	394.26 (172.22)	475.69 (214.45)	325.74 ( 12.63)	396.47 (124.28)	5.90**
Ha	84.33 ( 31.87)	102.15 ( 40.27)	77.01 ( 18.86)	88.38 ( 21.95)	4.69**
Gu	7.75 ( 3.00)	8.07 ( 1.36)	7.31 ( .89)	7.71 ( .83)	1.41
He	.84 ( .05)	.84 ( .02)	.85 ( .02)	.84 ( .02)	.26
Ub	.41 ( .13)	.41 ( .07)	.38 ( .08)	.40 ( .06)	1.04

Tabel 6.10 *Maten voor lexicale rijkdom in geschreven taalmateriaal: gemiddelden en standaarddeviaties*

Ty	Types	To	Tokens
Ha	Hapaxen	Gu	Index van Guiraud
He	Index van Herdan	Ub	Index van Uber
*	$p < .05$		
**	$p < .01$		

Uit de correlaties tussen de verschillende maten voor lexicale rijkdom in het 'spontane' schriftelijke en mondelinge taalmateriaal en andere gegevens over de taalvaardigheid van de leerlingen, blijkt dat geen van de maten voor lexicale

rijkdom erg bevredigend is. Tabel 6.11 geeft een overzicht van de Pearson-product-moment-correlatie-coëfficiënten.

		Cloze- totaal	Editing- toets	Woordenschat test	Rapport taal
<b>Transcript A, vrije conversatie</b>	Types	.51**	.35*	.28	.17
	Tokens	.43**	.35*	.34*	.08
	Hapaxen	.51*	.33*	.22	.25
	Guiraud	.40*	.23	-.02	.21
	Herdan	-.09	-.05	-.35	.04
	Uber	.24	.19	.37*	.01
<b>Transcript B, Charlie Chaplin</b>	Types	.40**	.25	.35*	.33*
	Tokens	.39**	.29	.54**	.39*
	Hapaxen	.36*	.28	.19	.27
	Guiraud	.22	.19	-.11	.09
	Herdan	-.09	-.14	-.48**	-.18
	Uber	.19	.24	.54**	.25
<b>Opstel 1, Brief naar Alaska</b>	Types	.24*	.33**	.19	.36**
	Tokens	.13	.26*	.13	.30*
	Hapaxen	.32**	.38**	.25*	.41**
	Guiraud	.36**	.39**	.23	.41**
	Herdan	.33**	.18	.19	.15
	Uber	-.23	-.04	-.11	-.00
<b>Opstel 2, Charlie Chaplin</b>	Types	.14*	.07	.16*	.28**
	Tokens	.06	.09	.12	.25**
	Hapaxen	.19**	.11	.22**	.31**
	Guiraud	.14*	.00	.10	.17*
	Herdan	.13	.02	.09	.03
	Uber	-.09	.01	-.05	.05

*Tabel 6.11 Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen maten voor lexicale rijkdom in 'spontaan taalgebruik' en scores op cloze-toetsen, de editing-toets, de woordenschattest en het rapportcijfer voor taal*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Over het algemeen zijn de correlaties tussen de maten voor lexicale rijkdom in 'spontaan taalgebruik' en de scores op andere taaltoetsen laag. Desondanks leidt inspectie van de cijfers in tabel 6.11 tot een aantal opmerkelijke gegevens. Enige



reserve in verband met het feit dat de correlaties over het algemeen laag zijn, is uiteraard op zijn plaats.

In de eerste plaats valt op dat cloze-toetsen opnieuw als meest informatieve taal-toetsen naar voren komen: de lexicale rijkdom in 'spontaan taalgebruik' blijkt vooral samen te hangen met de scores die kinderen behalen op cloze-toetsen. De scores op de cloze-toetsen blijken bovendien, evenals de scores op de editing-toets, het sterkste te correleren met het woordgebruik in die procedures waarin kinderen min of meer vrij zijn hun eigen onderwerpen te kiezen: de vrije conversatie en de brief naar Alaska. Deze bevinding is opmerkelijk omdat verwacht zou kunnen worden dat juist 'vrije' procedures kinderen de gelegenheid geven onderwerpen waarvan de bespreking 'taalproblemen' op zou leveren, te vermijden. Verschillen in taalvaardigheidsniveau van kinderen zouden daardoor minder snel tot uitdrukking komen. De bevinding dat juist deze procedures leiden tot relatief hoge correlaties tussen lexicale rijkdom in 'spontaan' taalgebruik en de afgenomen globale toetsen, kan erop wijzen dat die toetsen minder 'gekunsteld' zijn dan sommige critici (Edelsky e.a. 1984) vermoeden.

De correlaties tussen de scores op de Woordenschattest en de lexicale rijkdom in 'spontaan' taalgebruik blijken over het algemeen zwak. Het is opmerkelijk dat alleen het woordgebruik tijdens het mondeling navertellen van het filmfragment enigszins samenhangt met de scores op de Woordenschattest. In par. 6.1.2.1 is gesuggereerd dat de Woordenschattest van Stijnen wat verouderd lijkt. Daardoor zou er kennis worden getoetst van woorden die tegenwoordig weinig frequent zijn. Het is mogelijk dat datzelfde geldt voor de procedure waarin de kinderen het Charlie-Chaplin-filmpje moesten navertellen. Een groot deel van de gebeurtenissen in het betreffende filmfragment speelt zich af in een keuken. Bij het navertellen van de gebeurtenissen moeten kinderen refereren aan velerlei huishoudelijke voorwerpen, waarvan verondersteld kan worden dat kinderen er zelden mee te maken krijgen: een deegrol, een garde, een bakvorm voor tulbanden en een spatel waarmee glazuur op koeken kan worden aangebracht. Zowel allochtone als autochtone kinderen blijken problemen te hebben met het aanduiden van die voorwerpen en maken veel gebruik van omschrijvingen als 'zo'n lang ding' en 'het warme ding'. Het is mogelijk dat de maten voor lexicale rijkdom in het gesprek naar aanleiding van het betreffende filmfragment daardoor voor een deel hetzelfde meten als een aantal items uit de Woordenschattest: kennis van weinig frequente woorden.

Tenslotte valt op dat de oordelen van de leerkrachten over de taalvaardigheid van hun leerlingen vooral samen hangen met de lexicale rijkdom in het schriftelijke taalgebruik van hun leerlingen. De correlaties tussen de rapportcijfers en het woordgebruik in de schriftelijke taken wijzen erop dat 'schoolse taalvaardigheden' zich volgens leerkrachten vooral manifesteren in schrijfvaardigheid. Mondelinge vaardigheden lijken minder van invloed te zijn op de prestaties die kinderen volgens hun leerkrachten leveren bij het schoolvak taal.

## 6.2 Kenmerken van schrijfvaardigheid

De in de vorige paragraaf beschreven gegevens leiden tot de conclusie dat allochtone kinderen, en onder hen met name kinderen van Mediterrane herkomst, over het algemeen een kleinere Nederlandse woordenschat hebben dan hun gemiddelde autochtone Nederlandse klasgenoot. Om na te gaan of en in hoeverre allochtone kinderen ook met andere kenmerken van de Nederlandse standaardtaal relatief veel moeite hebben, zijn de opstellen van een aantal leerlingen verder geanalyseerd.

Er is in Nederland reeds veel onderzoek verricht naar kenmerken van de schrijfproducten van kinderen. In sommige studies worden uiteenlopende kenmerken van opstellen geanalyseerd teneinde inzicht te krijgen in de aard en de ontwikkeling van schrijfvaardigheid (Schuurs 1985, Van Wijk en Kempen 1985, Verhoeven 1987), terwijl in andere onderzoeken de kwaliteit van opstelbeoordelingen centraal staat (Wesdorp 1972, Van Wijk en Kempen 1982a, 1982b, De Glopper 1984, Meuffels 1985). In het onderhavige onderzoek worden de schrijfproducten van een aantal leerlingen geanalyseerd om na te gaan in hoeverre de Nederlandse standaardtaal specifieke kenmerken bezit die voor tweede-taalleerders relatief veel problemen opleveren. De analyse is daarom beperkt tot een foutenanalyse.

### 6.2.1 Dataverzameling en data-analyse

De foutenanalyses zijn uitgevoerd op de opstellen die geschreven zijn naar aanleiding van het vertonen van het Charlie-Chaplin-filmfragment (zie par. 6.1.1.4). Er zijn 58 opstellen geanalyseerd: de opstellen van 10 Turkse en Marokkaanse leerlingen, 12 Surinaamse en Molukse leerlingen, 18 dialectsprekers en 18 standaardtaalsprekers. De opstellen van de autochtone leerlingen zijn at random gekozen. Daarbij is gecontroleerd voor de variabele sociaal-economisch milieu. Er zijn uit elke groep 9 leerlingen uit hogere, en 9 leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus geselecteerd. Wat betreft de allochtone leerlingen zijn alleen die leerlingen bij wie ook mondelinge 'spontane' taaldata verzameld zijn, bij de analyse betrokken.

Er worden verschillende categorieën 'fouten' onderscheiden die hierna elk afzonderlijk kort worden besproken.

#### Dialectfouten

Hagen (1981), Stijnen en Vallen (1981) en Jansen (1984) onderzoeken het voorkomen van interferentiefouten in het taalgebruik van van huis uit dialectspreekende kinderen. Zij gaan daarbij uitvoerig in op de problemen die zich voordoen bij het onderscheiden van interferentiefouten en andere, intralinguale fouten. In het onderhavige onderzoek is uitgegaan van een 'enge' definitie van het begrip 'dialectfouten', namelijk: "die fouten die verklaard moeten worden door interferentie aan te nemen vanuit het Brabants dialect".



Deze definitie brengt met zich mee dat alle fouten die verklaard kunnen worden door aan te nemen dat er sprake is van verkeerde toepassing van regels uit het standaard-Nederlands, of van een invloed van meer algemene kenmerken van spreektaal, niet als dialectfouten zijn geclassificeerd. Voorbeelden van fouten die wel als dialectfouten zijn geclassificeerd, zijn:

"... maar de man **neven** hem haalde de stoel weg."

"... en **gij**, waarom gooi je met suiker?"

"Charlie is **bekant** dood."

De codering van de dialectfouten is, in overleg met de onderzoekster, verricht door een student-assistent die een Brabants dialect uit de omgeving van Tilburg als moedertaal heeft.

### Spelffouten

Het grootste probleem bij het classificeren van spelffouten doet zich voor bij het vaststellen van de grens tussen spelffouten en andere fouten. In het onderhavige onderzoek konden de meeste problemen worden opgelost aan de hand van de suggesties die Verhoeven (1979) geeft.

Zo is besloten om fouten bij het gebruik van hoofdletters en interpunctie buiten beschouwing te laten. In navolging van Verhoeven zijn ook verwisselingen van c met k of s, x met ks, en q met kw niet tot fouten gerekend wanneer de vorm in hedendaags proza wel wordt aangetroffen. Dat geldt ook voor de vervanging van de intervocalische d door i, j, en w. Aan de tussen-n in samenstellingen is geen aandacht besteed: **"Men kan van een normaal denkend mens nauwelijks verwachten dat hij de regel goed kan toepassen."** (Verhoeven 1979:149).

Verhoeven geeft een uitvoerig schema voor het classificeren van spelffouten. In het onderhavige onderzoek is volstaan met een veel minder gespecificeerde, maar wel gangbare indeling. Drie categorieën spelffouten zijn onderscheiden: fouten bij de spelling van werkwoordsvormen, fouten bij het scheiden of aaneenschrijven van woorden, en alle andere spelffouten. Bij de tweede categorie is geen aandacht besteed aan de spelling van de voornaamwoordelijke bijwoorden (ernaartoe, ertegenin).

Bij het bepalen van het totale aantal spelffouten zijn woorden die in één opstel vaker op dezelfde wijze verkeerd gespeld werden (zoals **"resturant"** en **"caffee"**) slechts één keer als fout meegerekend.

### Morfologische fouten

Er worden vier categorieën morfologische fouten onderscheiden.

In de categorie 'werkwoorden' zijn alle fouten tegen de vervoeging van de werkwoorden ondergebracht, voor zover ze niet als 'spelffouten' kunnen worden beschouwd. Zo is **"ik vindt"** geclassificeerd als spelffout, terwijl **"... dat ik erop begint te slaan"** wordt beschouwd als een morfologische fout. Ook fouten bij het naar tijd vervoegen van werkwoorden (**"Charlie vielde over een emmer"** en **"Het stinkte zo"**) behoren bij deze categorie.

De tweede klasse van morfologische fouten wordt gevormd door foute of ontbrekende uitgangen van bijvoeglijke naamwoorden, zoals in "**de bekend\_ man**", "**een papier\_ zak**" en "**die ander\_ mensen**".

Fouten tegen de morfologie van voornaamwoorden vormen een derde klasse van morfologische fouten. Voorbeelden zijn: **Charlie geeft hij (= hem) een hand** en "**Dan legt ze het in hem (= zijn) hand**".

De vierde categorie morfologische fouten bestaat uit foutieve meervoudsvormen en verkleinwoorden.

### Lexicale fouten

Tot deze categorie behoren alleen fouten die betrekking hebben op het gebruik van inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, zelfstandige werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden). Van de standaardnorm afwijkend gebruik van functiewoorden is ondergebracht bij de categorieën 'lidwoorden' en 'syntactische fouten', die hierna beschreven worden. Een aantal voorbeelden van als 'lexicale fouten' geclassificeerde fouten, zijn:

"De vissen **zaten** (= lagen) op de grond".

"Met zijn vuisten **bol** (= gebald)".

"Hij las op een **etiket** (= aanplakbiljet)".

"George is heel **opwindend** (= opgewonden)".

"... trok hij zijn **banden** (= manchetten) uit".

### Lidwoorden

Tot deze categorie behoren fouten bij de keuze tussen de lidwoorden van bepaaldheid 'de' en 'het' zoals in "**Het** neef vroeg of ze meegingen", "**de** resterant", "**de** vriendinnetje".

### Syntactische fouten

Er zijn in totaal 12 categorieën van fouten op syntactisch niveau onderscheiden. De eerste acht categorieën zijn ontleend aan Schuurs (1986). Schuurs baseert zijn overzicht van verschillende soorten grammaticale fouten op een overzicht van Dirksen (1985).

#### 1. Fouten bij het verwijzen, bijvoorbeeld:

"Charlie begreep dat Karel indruk wilde maken op **zijn** vrouw" (bedoeld is Charlies vrouw).

"O, **die** krijg je ook" (bedoeld is: dat geld krijg je ook)

#### 2. Fouten bij het gebruik van voegwoorden; bijvoorbeeld:

"Charlie kijkt een beetje sip **en** (= want) hij is bijna blut".

"... werd zijn stoel weggeschoven **dat** (= zodat) hij steeds viel".

#### 3. Foutieve samentrekkingen; bijvoorbeeld:

"... als Charlie sloeg viel de man op de grond en rende snel weg" (bedoeld is: en rende Charlie snel weg).



- "De eigenaar gaat naar binnen en loopt verder met zijn verloofde" (bedoeld is: en Charlie loopt verder met zijn verloofde).
4. Weglaten van één of meer woorden; bijvoorbeeld:  
 "Maar Charlie had    geen erg in".  
 "Charlie die begreep dat    zijn kans was".
  5. Herhalen van één of meer woorden; bijvoorbeeld:  
 "En **weer** houde die ene meneer hen **weer** tegen".  
 "Dat de vervelende man **moest** doorgaan met suikerklontjes **moest** gooien".
  6. Fouten in de woordvolgorde, bijvoorbeeld:  
 "Toen Charlie vroeg of hij hem wilde helpen".  
 "... en gaf hem recht een trap in het gezicht".
  7. Incongruentie tussen onderwerp en persoonsvorm; bijvoorbeeld:  
 "De inhoud van het pakje palingen **vielen** op de grond".  
 "Kees en Charlie **wou** er allebei op af gaan".
  8. Incongruentie werkwoordstijden; bijvoorbeeld:  
 "Monique gaat een eindje verder want Charlie **stonk** naar vis".  
 "De man trekt met zijn been en Charlie **viel**".
  9. Fouten bij het introduceren van 'nieuwe' topics of thema's; bijvoorbeeld:  
 "Toen vroeg Charlie of **hij** hem wilde helpen" ('hij' is nog niet geïntroduceerd).  
 "Charlie viel met zijn voet in **de emmer**". (van 'de emmer' is nog geen sprake geweest).
  10. Foutieve ontkenningen; bijvoorbeeld:  
 "En zegt: moet met de man **niet** ruzie maken.
  11. Toevoegen van één of meer woorden; bijvoorbeeld:  
 "Zo dacht hij **er** gelijk dat hij ...".  
 "Ineens loop **er** een kennis hen tegen het lijf".
  12. Fouten bij het gebruik van voorzetsels; bijvoorbeeld:  
 "En ze komen **naar** het café binnen".  
 "Hij was **voor** beroep bokser"  
 "... in de richting van de kapstok **heen**".

### 6.2.2 Resultaten

De resultaten van de foutenanalyse, die door twee onafhankelijk van elkaar opererende beoordelaars werd uitgevoerd, worden weergegeven in Tabel 6.12. Om te corrigeren voor verschillen tussen de opstellen wat betreft lengte, zijn voor ieder opstel afzonderlijk de aantallen fouten per categorie gerelateerd aan het aantal woorden waaruit het opstel bestaat (d.i. het aantal gemaakte fouten gedeeld door het aantal geproduceerde woorden x 100).

Uit de relatief hoge standaarddeviaties komt naar voren dat er binnen elke groep leerlingen sprake is van een flinke variatie wat betreft het aantal fouten dat er in de opstellen voorkomt. De hoogte van de standaarddeviaties wijst tevens op een zekere 'scheefheid' van de verdelingen. Bij de interpretatie van de resultaten van de op de verzamelde gegevens toegepaste statistische technieken moet dan ook rekening worden gehouden met het optreden van vergissingen van het 'type II' of 'beta', hetgeen inhoudt dat de kans bestaat dat verschillen tussen groepen leerlingen ten onrechte als niet betekenisvol worden beschouwd.

	Turken en Marokkanen (n=10)	Molukkers en Surinamers (n=12)	Dialect- sprekers (n=18)	Standaardtaal- sprekers (n=18)	F
Totaal	6.98 (3.32)	4.45 (2.01)	3.82 (2.25)	4.45 (2.40)	4.17**
Dialectfouten	.06 ( .19)	.01 ( .04)	.16 ( .26)	.07 ( .19)	1.35
Spelling	2.58 (2.04)	1.05 ( .64)	1.33 (1.02)	1.98 (1.74)	2.64
Morfologie	.66 ( .56)	.07 ( .15)	.24 ( .41)	.28 ( .27)	4.62**
Lexicon	.46 ( .39)	.52 ( .54)	.28 ( .31)	.37 ( .38)	.94
Lidwoorden	.46 ( .45)	.43 ( .40)	.01 ( .06)	.21 ( .25)	7.75**
Syntaxis	2.75 (1.76)	2.38 (1.43)	1.80 (1.34)	1.54 ( .91)	2.43

Tabel 6.12 Resultaten van de foutenanalyse m.b.t. de opstellen naar aanleiding van filmfragment Charlie Chaplin. Aantallen fouten uitgedrukt als percentage van het aantal woorden per opstel

\*\*  $p < .01$

Uit de tabel komt allereerst naar voren dat in de opstellen van de onderzochte allochtone leerlingen meer fouten voorkomen dan in de opstellen van de autochtone Nederlanders. Hoewel de verschillen tussen de allochtone en autochtone leerlingen alleen bij de categorieën 'morfologische fouten' en 'lidwoorden' significant zijn, blijkt dat de allochtone leerlingen ook relatief veel lexicale en syntactische fouten maken. Turkse en Marokkaanse leerlingen maken ook wat meer spelfouten.

De percentages die dialectfouten uitmaken van het totale aantal fouten van dialectsprekende, standaardtaalsprekende en Mediterrane en ex-koloniale leerlingen zijn resp. 5.62%, 1.60%, .39%, en .36%. Zoals verwacht kon worden, komen dialectfouten het meeste voor in de opstellen van kinderen die van huis uit dialect spreken. Ook voor hen geldt echter dat zij niet veel dialectfouten maken. De resultaten van het onderhavige onderzoek wijken op dit punt af van de resultaten van het Kerkrade-project (zie par. 2.2.1.1) en het onderzoek van Weltens e.a. (1981). Uit het Kerkrade-project kwam naar voren dat 27% van de fouten in het schriftelijke taalgebruik van dialectsprekende en 14.4% van de fouten van standaardtaalsprekende



zesde-klassers worden veroorzaakt door de invloed van het Kerkraads dialect. Ook Jansen (1984) presenteert percentages dialectfouten die, hoewel minder hoog dan die welke gepresenteerd worden door Stijnen en Vallen (1981) en Weltens e.a. (1981), veel hoger zijn dan de percentages die in het onderhavige onderzoek gevonden worden. Het is mogelijk dat de discrepanties tussen de resultaten van dit onderzoek en die van de andere projecten, samenhangen met de wijze waarop dialectfouten in het onderhavige onderzoek zijn geoperationaliseerd. Daarbij is immers zeer terughoudend opgetreden. Een andere verklaring voor het relatief kleine aantal dialectfouten van de kinderen in Tilburg en Breda kan gevonden worden in het feit dat de Brabantse dialecten minder sterk afwijken van de Nederlandse standaardtaal dan de Limburgse dialecten (Stijnen en Vallen 1981, Jansen 1984).

In Tabel 6.13 wordt aangegeven hoe groot de proportie is die fouten uit een bepaalde categorie uitmaken van het totale aantal fouten.

	Turken en Marokkanen (n=10)	Molukkers en Surinamers (n=12)	Dialect- sprekers (n=18)	Standaardtaal- sprekers (n=18)	F
Dialect- fouten	.39 ( 1.34)	.36 ( 1.13)	5.62 ( 9.20)	1.60 ( 4.36)	2.89*
Spelling	39.40 (22.73)	31.40 (19.89)	45.64 (26.82)	42.63 (24.29)	7.61**
Morfologie	8.65 ( 6.54)	2.68 ( 4.35)	5.20 ( 8.01)	7.02 ( 8.17)	1.41
Lexicon	6.69 ( 5.17)	11.65 (10.08)	8.73 ( 9.71)	12.90 (14.73)	.93
Lidwoorden	6.15 ( 5.65)	10.22 ( 8.92)	.25 ( 1.02)	2.57 ( 6.14)	7.61**
Syntaxis	38.73 (17.71)	43.70 (15.59)	34.56 (21.36)	33.27 (20.90)	.71

*Tabel 6.13 Resultaten van de foutenanalyse m.b.t. de opstellen naar aanleiding van filmfragment Charlie Chaplin. Aantallen fouten uitgedrukt als percentage van het totaal aantal fouten per opstel*

\*\*  $p < .01$

Voor alle leerlingen geldt dat meer dan 75% van de fouten in hun opstellen bestaat uit spelfouten en syntactische fouten. Allochtone leerlingen blijken daarnaast relatief veel moeite te hebben met het gebruik van de lidwoorden van bepaaldheid. Dialectsprekers blijken relatief veel interferentiefouten te maken.

De resultaten van de analyses van de onderscheiden sub-categorieën morfologische en syntactische fouten en spelfouten zijn weergegeven in Bijlage 13.

In de opstellen zijn geen foutieve meervoudsvormen en verkleinwoorden aangetroffen. Bovendien blijken er ook geen foutieve ontkenningen in voor te komen. De grootste verschillen tussen de opstellen van de allochtone en de autochtone leer-

lingen blijken naar voren te komen bij de categorieën 'spelling', 'lidwoorden', 'morfologie van voornaamwoorden', 'voegwoorden' en 'weglaten van één of meer woorden'.

Wat betreft de spelfouten blijkt dat allochtone leerlingen met de toepassing van de regels der analogie en gelijkvormigheid bij de spelling van werkwoordsvormen niet meer moeite hebben dan hun autochtone klasgenoten. Leerlingen van Mediterrane herkomst blijken vooral met de spelling van vocalen en consonanten in open en gesloten lettergrepen problemen te hebben ("**rappen**" i.p.v. rapen, "**laaten**" i.p.v. laten, "**hartstike**" i.p.v. hartstikke, "**iedee**" i.p.v. idee, etc.). Daarnaast blijkt ook de spelling van tweeklanken voor Turkse en Marokkaanse leerlingen relatief veel moeilijkheden op te leveren ("**eintje**" i.p.v. eentje, "**gedeurd**" i.p.v. geduurd, "**kijharde**" i.p.v. keiharde, "**mauwen**" i.p.v. mouwen, "**mei**" i.p.v. mij, etc.). Ook de g en de ch worden relatief vaak verward door allochtone leerlingen: "**hij zach**" i.p.v. hij zag, "**noch**" i.p.v. nog, "**hij dagt**" i.p.v. hij dacht, etc. Het meest opvallend is echter het grote aantal 'weglatingen' in de spelling van Turkse en Marokkaanse leerlingen: "**mevrouwtje**" i.p.v. mevrouwtje, "**beg**" i.p.v. begon, "**zwaaind**" i.p.v. zwaaiend, etc.

De meest opmerkelijke bevinding van de foutenanalyse is dat er noch in de categorie 'spelfouten', noch in een van de andere categorieën, fouten zijn gevonden die uitsluitend in de opstellen van allochtone kinderen voorkomen. Uiteraard is het mogelijk dat een nauwkeurige analyse van de verschillende fouten die hier in één en dezelfde categorie zijn ondergebracht, een aantal verschijnselen aan het licht zou brengen die wel uniek zijn voor tweede-taalleerders. Opvallend is echter dat uit de analyses die in het onderhavige onderzoek zijn uitgevoerd naar voren komt dat ook autochtone kinderen problemen hebben waarvan wel verondersteld wordt dat ze 'typisch' zijn voor tweede-taalleerders. Een bijna klassiek voorbeeld van een dergelijke moeilijkheid vormt het gebruik van de zgn. bewegingswerkwoorden zetten, leggen en doen versus staan, liggen en zitten. Uit de opstellen komt naar voren dat ook sommige autochtone Nederlandse kinderen daar problemen mee hebben, zoals blijkt uit de volgende zinnen uit vier opstellen van twee dialectsprekende en twee standaardtaalsprekende autochtone leerlingen. Aan de orde is een scène waarin Chaplin een dame behulpzaam is bij het oprapen van een aantal rauwe vissen. Chaplin houdt daarbij een papieren zak vast. Omdat de bodem van de zak gescheurd is, houdt hij de zak als een dienblad voor zich, zodat de dame haar vissen erop kan leggen.

"De vrouw was boos want al haar vissen zaten op de grond"

"Ze deed er de vissen op".

"De vrouw gaat op haar knieën zetten".

"Hou jij de zak maar vast. Ik zet ze er wel op".

Tot slot worden in tabel 6.14 Pearson-product-moment-correlatie-coëfficiënten weergegeven tussen de aantallen fouten die leerlingen maken in opstellen en een aantal andere maten voor hun taalvaardigheid.



De correlaties leiden tot een aantal interessante gegevens. In de eerste plaats blijkt het aantal fouten dat leerlingen maken in de geanalyseerde opstellen duidelijk samen te hangen met de andere gegevens die verzameld zijn over hun taalvaardigheid in het Nederlands. Van de afgenomen toetsen blijken de cloze-toetsen tot de hoogste correlaties te leiden.

	Rapportcijfer taal	Cloze- toetsen	Editing- toets	Woordenschat- test
<b>Autochtonen</b>				
Totaal	-.70**	-.69**	-.50**	-.52**
Dialectfouten	.01	-.17	-.02	.03
Spelling	-.60**	-.51*	-.54**	-.39**
Morfologie	-.40**	-.56**	-.23	-.36*
Lexicon	-.39**	-.50**	-.38**	-.34*
Lidwoorden	-.20	-.30*	-.23	-.42**
Syntaxis	-.40**	-.50**	-.38*	-.34*
<b>Allochtonen</b>				
Totaal	-.71**	-.75**	-.47*	-.68**
Dialectfouten	-.34	-.54**	-.48**	-.29
Spelling	-.44*	-.06	.12	-.12
Morfologie	-.50*	-.66**	-.53**	-.37*
Lexicon	-.27	-.59**	-.52**	-.59**
Lidwoorden	-.20	-.50**	-.11	-.56**
Syntaxis	-.52**	-.70**	-.49**	-.50**

*Tabel 6.14 Pearson-correlatie-coëfficiënten tussen verschillende categorieën fouten in opstellen en scores op cloze-toetsen, editing-toets, woordenschattest en rapportcijfers voor taal*

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Opmerkelijk is verder de rol van de variabele 'spelfouten'. Bij de autochtone leerlingen blijkt er een relatie te bestaan tussen enerzijds het aantal spelfouten dat zij maken en anderzijds hun rapportcijfers voor taal en de prestaties die geleverd worden bij de afgenomen toetsen. Voor de allochtone leerlingen geldt dat het aantal spelfouten wel enigszins samenhangt met hun rapportcijfers voor taal,

maar niet met de afgenomen toetsen. Deze bevinding doet vermoeden dat het vermogen om correct te spellen in een tweede taal beschouwd moet worden als een afzonderlijke vaardigheid, die onafhankelijk van andere taalvaardigheden wordt verworven. Uit de verzamelde gegevens komt niet naar voren dat datzelfde ook geldt voor autochtone standaardtaalsprekers en dialectsprekers. Leerkrachten lijken bij het beoordelen van de taalvaardigheid van hun leerlingen weinig rekening te houden met de mogelijkheid dat er verschillen bestaan tussen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft de vaardigheden die tot een correcte wijze van spellen leiden.

Daartegenover staat de bevinding dat het aantal lexicale fouten in de opstellen van de allochtone leerlingen zwak samenhangt met rapportcijfers, terwijl de correlaties tussen lexicale fouten en de andere taaltoetsen wel significant zijn. Datzelfde geldt voor de fouten die leerlingen maken bij het gebruik van de lidwoorden van bepaaldheid. Op dit punt bestaan er echter weinig verschillen tussen de onderzochte allochtone en autochtone leerlingen, hetgeen erop zou kunnen wijzen dat leerkrachten het belang van een goed woordgebruik en het daarmee wellicht samenhangende vermogen om de juiste lidwoorden te kiezen, onderschatten.

Een laatste opmerking heeft betrekking op de relatie tussen de dialectfouten die leerlingen maken en (andere) maten voor taalvaardigheid. Wat betreft de autochtone leerlingen komen de bevindingen van het onderhavige onderzoek overeen met die van Stijnen en Vallen (zie Hoofdstuk 2): er bestaat geen noemenswaardige samenhang tussen interferentiefouten vanuit het dialect en andere maten voor de taalvaardigheid van leerlingen. Het feit dat de correlaties tussen de rapportcijfers voor taal en het aantal interferentiefouten zowel bij allochtone als bij autochtone leerlingen laag zijn, suggereert dat leerkrachten in Tilburg en Breda zich minder lijken te storen aan dialectfouten dan leerkrachten in de Oostelijke Mijnstreek (Stijnen en Vallen 1981).

### 6.3 Metalinguïstische vaardigheden

Het laatste kenmerk van de taalvaardigheid van de onderzochte leerlingen dat in dit hoofdstuk aan de orde komt zijn de 'metalinguïstische vaardigheden', d.w.z.:

*"de vaardigheid om aandacht te schenken aan de taalvorm en de betekenissen zoals die in taal worden uitgedrukt."* (De Haan 1987:77).

De Haan (1987) laat zien dat zowel de theorievorming als de methodologie met betrekking tot (onderzoek naar) metalinguïstische vaardigheden nog volop in ontwikkeling is. Het onderhavige onderzoek heeft niet de pretentie daaraan een substantiële bijdrage te kunnen leveren. De doelstelling van het verzamelen en analyseren van gegevens over metalinguïstische vaardigheden blijft beperkt tot een globale verkenning van de vraag of er tussen kinderen met uiteenlopende taalachtergronden verschillen bestaan in de mate waarin zij bepaalde metalinguïstische



vaardigheden beheersen. Daartoe worden twee aspecten van die vaardigheden onderzocht: het vermogen om andermans taalgebruik te controleren op het voorkomen van fouten, en het vermogen om het eigen taalgebruik te controleren.

### 6.3.1 De interlineaire toets

Om na te gaan in hoeverre de onderzochte leerlingen in staat zijn te reflecteren over het taalgebruik van anderen, is een interlineaire toets (Wesdorp 1974, Stijnen en Vallen 1981) ontwikkeld. De betreffende toets bestaat uit een geschreven tekst waarin in totaal 62 lexicale, morfologische en syntactische fouten voorkomen. De leerlingen kregen de opdracht de fouten in de tekst op te sporen en te corrigeren. Zij kregen daarvoor 40 minuten.

De toets, die wordt weergegeven in Bijlage 14, werd in het najaar van 1984 afgenomen bij in totaal 152 leerlingen die op dat moment in de zesde klas van de lagere school zaten. Bij de scoring van de overige items zijn alleen die fouten die op een juiste wijze gecorrigeerd zijn als 'goed' gescoord. Niet gesignaleerde of niet correct veranderde fouten zijn als fout gecodeerd.

Tabel 6.15 bevat een overzicht van een aantal psychometrische gegevens van de interlineaire toets.

Aantal items:	62
aantal informanten:	152
gemiddelde score:	60.97
standaard deviatie:	16.27
KR20:	.91

*Tabel 6.15 Psychometrische gegevens van de interlineaire toets*

In tabel 6.16 worden de gemiddelde scores en standaarddeviaties van leerlingen met verschillende taalachtergronden weergegeven.

	Turken en Marokkanen (n=24)	Overige Alloctonen (n=13)	Dialect- sprekers (n=79)	Standaard- sprekers (n=36)	F- ratio
Totaal	50.07 (18.80)	65.08 (11.37)	62.67 (16.28)	62.92 (13.32)	4.64**

*Tabel 6.16 Interlineaire toets: gemiddelde scores (in percentages correct)*

\*\*  $p < .01$

De meest opmerkelijke bevinding is dat de 'overige allochtonen' de hoogste scores behalen. Zij blijken minstens even goed als autochtone kinderen in staat te zijn fouten in de Nederlandse tekst te herkennen en te corrigeren. Turkse en Marokkaanse leerlingen scoren ook bij deze taaltoets significant lager dan hun klasgenoten. Uit het feit dat deze leerlingen 50% van de fouten in de toets herkennen en op een juiste wijze corrigeren, blijkt echter dat ook zij in staat zijn te reflecteren over het correcte gebruik van hun tweede taal, het Nederlands.

Ten behoeve van een nadere analyse zijn de fouten die in de test voorkomen in een aantal categorieën ingedeeld. Daarbij is gebruik gemaakt van de classificaties die ook bij de foutenanalyse van de door de leerlingen geschreven opstellen zijn gehanteerd. Er is één sub-categorie toegevoegd aan de categorie 'weglaten van een of meer woorden'. Het gaat daarbij om het ontbreken van het bijwoord 'er'. Per foutencategorie zijn gemiddelde scores berekend, waarop variantie-analyse is toegepast.

Tabel 6.17 bevat de resultaten. Daarbij worden de gemiddelde scores bij een aantal sub-categorieën fouten weergegeven. De categorieën waarbij geen significante verschillen tussen de onderscheiden groepen leerlingen worden aangetroffen, zijn niet in de tabel opgenomen.

	Turken en Marokkanen (n = 24)	Overige Allochtonen (n = 13)	Dialect- sprekers (n = 79)	Standaard- sprekers (n = 36)	F- ratio
Dialect- fouten	51.52 (22.21)	65.38 (13.70)	65.65 (19.20)	68.94 (15.15)	4.75**
Lexicon	26.85 (14.62)	44.44 ( 9.07)	36.99 (15.99)	37.34 (14.82)	4.53**
Voor- zetsels	52.08 (31.20)	73.07 (23.85)	63.29 (27.40)	55.56 (21.63)	2.73*
Werkwoord vervoegen naar tijd	59.72 (38.04)	89.74 (21.01)	74.26 (29.69)	62.96 (30.63)	3.79*
Lidwoorden	20.83 (41.49)	46.15 (51.89)	78.48 (41.36)	69.44 (46.72)	11.64**
Er-deletie	29.17 (46.43)	61.54 (50.64)	86.08 (34.84)	86.11 (35.07)	15.14**

Tabel 6.17 Interlineaire toets: gemiddelde scores (in percentages correct) en standaarddeviaties bij afzonderlijke categorieën fouten

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$



De 'overige allochtonen' lijken alleen met het onderkennen van fouten bij het gebruik van het bijwoord 'er' en vooral bij de lidwoorden meer problemen te hebben dan autochtone kinderen. Deze beide categorieën blijken ook voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen de meeste moeilijkheden op te leveren. De resultaten van de interlineaire toets komen wat betreft de lidwoorden van bepaaldheid sterk overeen met die van de analyse van de opstellen. Ook daaruit kwam naar voren dat de allochtone leerlingen bij het gebruik van de lidwoorden van bepaaldheid sterk voor hun autochtone leeftijdsgenoten onderdoen. De analyse van de opstellen bracht geen specifieke problemen van allochtone leerlingen met het gebruik van 'er' aan het licht. Daarbij moet echter onder ogen worden gezien dat constructies die het gebruik van 'er' vereisen in de opstellen zelden voorkomen. Dat geldt zowel voor de opstellen van de allochtone als voor die van de autochtone kinderen. Er kan dan ook niet geconcludeerd worden dat problemen met het gebruik van 'er' ertoe leiden dat tweede-taalleerders het gebruik van 'er' vermijden.

De leerlingen van Mediterrane herkomst blijken ook bij de andere foutencategorieën significant lagere scores te behalen dan hun klasgenoten. De overige allochtone leerlingen scoren bij deze categorieën echter opmerkelijk hoog: alleen wat betreft de dialectfouten overtreffen zij hun autochtone klasgenoten niet.

### 6.3.2 Monitor-verschijnselen

De belangstelling van onderzoekers voor monitor-verschijnselen in het taalgebruik van tweede-taalleerders heeft vooral onder invloed van het werk van Krashen (1977, 1978) een belangrijke impuls gekregen. In zijn 'monitor-theorie' onderscheidt Krashen het verwerven van een tweede taal van het leren van een taal. Het verwerven van een taal is volgens Krashen een proces dat min of meer onbewust plaatsvindt, terwijl het leren van een taal een bewust proces is dat afhankelijk is van expliciete instructies in onderwijsleersituaties. Volgens Krashens 'monitor-hypothese' heeft het leren van een taal slechts één doel, namelijk het bewust hanteren van grammaticale regels van de doeltaal. Het hanteren van die regels komt tot uitdrukking in monitoring, d.w.z. "(...) **de controle die iemand uitoefent bij het plannen en uitspreken van zinnen.**" (Hulstijn 1982:7). De bewuste kennis van grammaticale regels leidt volgens Krashen echter niet tot het verwerven van een taal.

Krashens monitor-theorie is vooral in kringen van docenten met veel enthousiasme ontvangen. In wetenschappelijke kringen staat men over het algemeen wat kritischer tegenover Krashens ideeën (Hagen 1981). Vooral McLaughlin (1978, 1987) levert felle kritiek op Krashens werk. Hij toont aan dat de monitor-theorie op tal van punten vaag en onduidelijk is, en dat het bovendien ontbreekt aan empirische evidentie voor het door Krashen gemaakte onderscheid tussen het leren en het verwerven van een taal. Hij verwijst daarbij o.a. naar het onderzoek van Hulstijn (1982) die aantoonde dat een aantal van Krashens opvattingen over monitoring, en condities waaronder taalleerders van hun monitor gebruik maken, op zijn minst

discutabel zijn. Over de reacties van onderwijsgeevenden op Krashens theorieën, merkt McLaughlin (1987:58) op:

*"Unfortunately, many teachers and administrators accept the theory of Krashen as the word of God and preach it to the unenlightened. In their enthusiasm for the Gospel according to Krashen, his disciples do a disservice to a field where there are so many unresolved theoretical and practical issues and where so many research questions are unanswered."*

Het is niet de bedoeling om in het kader van dit proefschrift dieper in te gaan op de theorievorming m.b.t. tweede-taalverwervingsprocessen, of op de waarde van Krashens ideeën daarover. Monitor-verschijnselen in het taalgebruik worden hier onderzocht als taalproductieverschijnselen die inzicht kunnen geven in de mate waarin kinderen met verschillende taalachtergronden beschikken over metalinguïstische vaardigheden.

Volgens Hagen (1981:111) heerst er binnen onderzoek naar processen van taalproductie grote eenstemmigheid over het feit dat het optreden van zelfcorrecties de duidelijkste indicatie vormt voor de werking van monitor-processen, waarin de spreker controleert of zijn taalproductie in overeenstemming is met zijn communicatie-intentie. Hagen onderzoekt de ontwikkeling van zelfcorrecties in een pseudo-longitudinaal design. Hij vergelijkt de zelfcorrecties in het taalgebruik van kleuters, eerste-, derde- en zesde-klassers. De informanten waren allen dialectsprekende kinderen die betrokken waren bij het Kerkrade-project.

Uit het onderzoek van Hagen komt naar voren dat zelfcorrectie in de loop van de basisschoolleeftijd een steeds belangrijkere rol krijgt in het taalgebruik. Valse starts en zelfherhalingen daarentegen komen naarmate de schoolloopbaan van de leerlingen vordert steeds minder voor. Hagen (1981:134) concludeert daaruit dat zelfcorrecties inderdaad beschouwd kunnen worden als een kenmerk van volwaardig en goed taalgebruik.

In het onderhavige onderzoek zijn de analyses beperkt tot de spontane zelfcorrecties die voorkomen in de opnames van het gesproken taalmateriaal: de 'spontane' gesprekken en de gesprekken naar aanleiding van het filmfragment van Charlie Chaplin. Ten behoeve van de analyses werden in de transcripten van de opnames alle voorkomende monitorverschijnselen gecodeerd.

Aan de hand van de richtlijnen die Hagen (1981) geeft, zijn er drie categorieën monitorverschijnselen onderscheiden: valse starts, zelfherhalingen en spontane zelfcorrecties.

Valse starts zijn gedefinieerd als "(...) het intrekken van één of meer woorden aan het begin van een uiting en het herstarten van de uiting met andere woorden." (Hagen 1981:122).



Hierna worden twee voorbeelden van valse starts weergegeven. De valse starts zijn gecodeerd door ze tussen \$-tekens te plaatsen.

- 1 "\$En dan gaat ze op de kast zitten ... nee\$ en dan gaat ze weer naar haar moeder toe"
- 2 "\$en toen\$ \$en toen ging hij en toen pakte hij een breinaald"

Bij **zelfherhalingen** gaat het om "(...) *de letterlijke of vrijwel letterlijke herhaling van één of meer woorden binnen dezelfde uiting.*" (Hagen 1981:122).

Voorbeelden van zelfherhalingen (gecodeerd d.m.v. #-tekens) zijn:

- 3 "\$en hier\$ en mijn #mijn# wereld is daar"
- 4 "want ze kreeg elke keer #elke keer# zo'n klap van d'r vader"

Een **zelfcorrectie** behelst volgens Hagen (1991:121) een "(...) *grammaticale verbetering of (...) een inhoudelijke verbetering of nadere nuancering van één of meer woorden in dezelfde uiting.*"

Voorbeelden van grammaticale zelfcorrecties (gecodeerd door ze tussen [ ] te plaatsen) zijn:

- 5 "#wij# #wij# [wij was] wij waren nog (....) niet in Nederland"
- 6 "en [dat] die zit nog in de eerste klas"
- 7 "ik zou niet daar [blijven] willen blijven wonen"

Inhoudelijke zelfcorrecties zijn in een aantal categorieën verdeeld. De categorieën zijn ontleend aan Hagen (1981).

a. **referent-specificatie:** " (...) *van eerder gebruikte pronomina of demonstrativa wordt verduidelijkt op welke referent ze betrekking hebben.*" (Hagen 1981:128).

Voorbeelden van referent-specificaties (gecodeerd door ze tussen /1 en / te plaatsen) zijn:

- 8 "want toen werd /1 ie/ mijn oom aangehouden"
- 9 "maar heel de school weet /1 ut/ uh dat ie iets aan zijn hoofd mankeert"

b. **antonymische of contrasterende substitutie:** " (...) *twee woorden die semantisch elkaars tegenstellingen zijn of in de context van het gesprokene met elkaar opponeren worden verkeerdelijk en vervolgens op de juiste wijze gebruikt.*" (Hagen 1981:128).

Een voorbeeld van een dergelijke substitutie (gecodeerd met behulp van /2 en /) is:

- 10 "ons mama die kookte /2 nooit/ wel eten"

c. **Nuancering binnen één woordveld:** " (...) *een woord wordt verbeterd met een semantisch nauw verwant woord uit hetzelfde woordveld.*" (Hagen 1981:129).

Voorbeelden van dergelijke nuanceringen (gecodeerd door ze tussen /3 en / te plaatsen) zijn:

- 11 "ik heb maar vijf tot negen uur /3 slaap/ rust nodig"
- 12 "hij had het onder het /3 bed/ uh matras van Kruimeltje gedaan"

**d. Betekenis-specificatie:** " (...) een algemene aanduiding van een klasse van personen of zaken wordt vervangen door een meer specifieke aanduiding." (Hagen 1981:129).

Voorbeelden van betekenis-specificaties (gecodeerd door ze tussen /4 en / te plaatsen) zijn:

- 13 "en dat had /4 de juffrouw/ juffrouw Diny al een keer voorgelezen"
- 14 "als je dan #in de#/4 re/stromende regen staat"
- 15 "maar de meeste /3 meisjes/ dansmariekes hebben geen stok"

**e. grammaticaal-semantic correcties.** Er komen vrij veel correcties voor die zich volgens Hagen (1981:139) op het grensgebied van grammaticale en inhoudelijke correcties bevinden: hij-zij, dit-dat, in-naar, etc. Alleen wanneer het zeer duidelijk is dat het om inhoudelijke, meestal antonymische correcties gaat, worden zelf-correcties in deze categorie ondergebracht. Alle andere gevallen worden in navolging van Hagen als grammaticale correcties gecodeerd.

Voorbeelden van grammaticaal-semantic correcties (gecodeerd door ze tussen /5 en / te plaatsen) zijn:

- 16 "/5 jij/ u hebt ook een geest"
- 17 "en toen gooiden we al dat zand /5 naar/ in d'r trui"

**f. Numerieke specificaties:** aantallen die genoemd zijn worden verbeterd. Voorbeelden van numerieke specificaties (gecodeerd door ze tussen /6 en / te plaatsen) zijn:

- 18 "mijn zusje is /6 vijftien nee/ zestien jaar"
- 19 "hun zijn /6 vijf / uh drie keer wereldkampioen"

**g. Het toevoegen van vergeten elementen.**

Voorbeelden van dergelijke zelfcorrecties (gecodeerd door ze tussen /7 en / te plaatsen) zijn:

- 20 "zes jaar geleden ik heb /7 geko/ hier gekomen"
- 21 "en staat daar /7 een geest/ een teken van een geest op"

De laatste twee categorieën komen in het door Hagen geanalyseerde materiaal niet voor. De volgorde waarin de eerste vijf categorieën zijn gepresenteerd, geeft een indicatie van de frequentie waarin de verschillende soorten correcties in het materiaal van Hagen voorkomen.

Tabel 6.18 geeft een overzicht van de frequentie van de verschillende monitorverschijnselen in het taalgebruik van de leerlingen die aan het onderhavige onderzoek hebben meegewerkt. Om te corrigeren voor de variabele 'tekstlengte' zijn de monitorverschijnselen per categorie weergegeven als het percentage van de moni-



torverschijnselen op het totaal aantal uitingen van een leerling. De gegevens worden voor de beide opnames afzonderlijk gepresenteerd.

#### TRANSCRIPT A: vrije conversatie

	Turken en Marokkanen (n=13)	Molukkers en Surinamers (n=13)	Autochtonen (n=7)	F- ratio
Valse starts	5.37 (3.05)	3.89 (1.79)	4.23 (2.98)	1.11
Zelfherhalingen	9.68 (5.39)	7.17 (3.58)	5.86 (3.27)	2.04
Zelfcorrecties	5.22 (1.32)	4.42 (2.38)	3.70 (3.54)	.39
waaronder:				
inhoudelijk	4.11 (1.61)	3.97 (2.28)	3.15 (3.07)	.45
grammaticaal	1.11 ( .70)	.45 ( .25)	.55 ( .50)	5.75**

#### TRANSCRIPT B: Charlie Chaplin

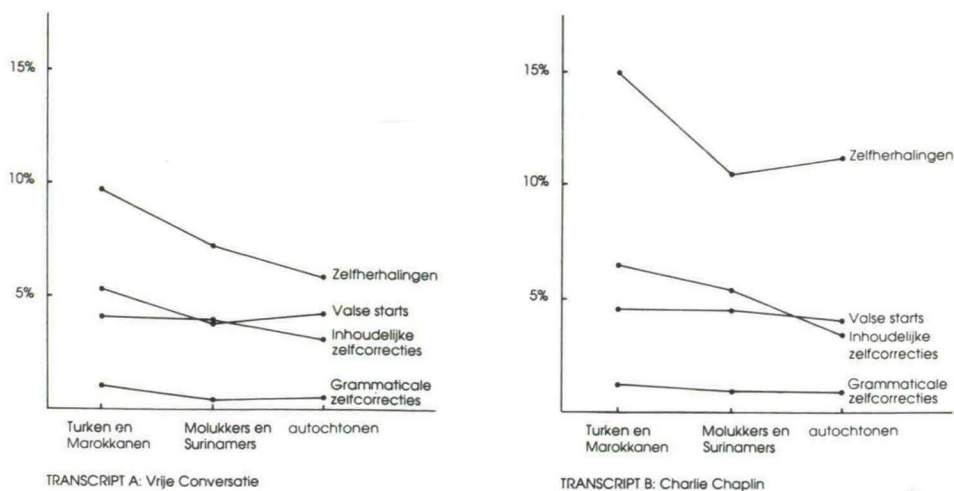
	Turken en Marokkanen (n=14)	Molukkers en Surinamers (n=13)	Autochtonen	F- ratio (n=7)
Valse starts	4.69 (2.96)	4.54 (2.19)	4.08 (2.87)	.15
Zelfherhalingen	14.36 (9.56)	10.41 (5.01)	11.15 (6.38)	1.06
Zelfcorrecties	7.81 (3.21)	6.34 (3.46)	4.38 (3.30)	2.15
waaronder:				
inhoudelijk	6.50 (2.98)	5.32 (3.13)	3.46 (2.23)	3.07*
grammaticaal	1.31 ( .97)	1.02 ( .64)	.92 (1.10)	.60

Tabel 6.18 Monitor-verschijnselen in mondeling productief taalgebruik

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Er blijken zich weinig significante verschillen voor te doen tussen de drie groepen leerlingen. Waarschijnlijk hangt dat samen met de relatief grote spreiding binnen de onderscheiden groepen. Het ontbreken van significante verschillen neemt echter niet weg dat de gegevens een interessant beeld vertonen, dat in Figuur 6.1 grafisch wordt weergegeven.



**Figuur 6.1 Monitor-verschijnselen in mondeling productief taalgebruik**

In de eerste plaats valt op dat er in de opnames waarin de kinderen verslag doen van het filmfragment van Charlie Chaplin meer monitor-verschijnselen voorkomen dan in de opnames van de 'spontane' gesprekken. Deze bevinding komt overeen met die van Hagen (1981), die laat zien dat dialectsprekende kinderen in een groepsgesprek minder zelfcorrecties vertonen dan in een naverteltoon, waarin de kinderen een door de proefleider voorgelezen verhaal moeten navertellen.

Ook wat betreft de valse starts en zelfherhalingen vertonen de verzamelde gegevens overeenkomsten met de resultaten van het onderzoek van Hagen. Hagen (1981:124-125) laat zien dat het aantal zelfherhalingen en valse starts afneemt, naarmate de schoolloopbaan van de leerlingen vordert. Het is mogelijk dat deze bevindingen erop wijzen dat deze monitor-verschijnselen negatieve taalgebruiksverschijnselen zijn, die in frequentie afnemen naarmate de taalvaardigheid van de leerlingen toeneemt. Het feit dat in het onderhavige onderzoek blijkt dat vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen veel zelfherhalingen en valse starts vertonen zou daarmee in overeenstemming zijn. In dat opzicht is het echter opvallend dat de onderzochte Turkse en Marokkaanse leerlingen ook de hoogste scores behalen wat betreft het verschijnsel zelfcorrectie: zowel inhoudelijke als grammaticale zelfcorrecties komen in hun taalgebruik meer voor dan in het taalgebruik van de overige leerlingen. Uit het onderzoek van Hagen komt naar voren dat grammaticale en inhoudelijke zelfcorrecties in de loop van de schoolloopbaan van leerlingen in aantal toenemen. Hij concludeert daaruit dat grammaticale, en vooral inhoudelijke zelfcorrecties, positieve taalgebruiksverschijnselen vormen die naarmate de taalontwikkeling van kinderen vordert een steeds belangrijkere plaats gaan innemen. De bevindingen van het onderhavige onderzoek lijken op het eerste gezicht met deze



opvatting van Hagen in strijd: Turkse en Marokkaanse leerlingen, die op allerlei taaltoetsen minder hoge scores behalen dan hun klasgenoten, vertonen immers de meeste zelfcorrecties.

Bij het interpreteren van de verzamelde gegevens moet echter niet uit het oog worden verloren dat zelfcorrecties beschouwd dienen te worden als verschijnselen die betrekking hebben op metalinguïstische vaardigheden van taalgebruikers. Het is mogelijk dat de relatief hoge percentages zelfcorrecties in het taalgebruik van de allochtone leerlingen geïnterpreteerd dienen te worden als positieve verschijnselen, die erop wijzen dat de metalinguïstische vaardigheden van allochtone kinderen beter zijn ontwikkeld dan die van autochtonen. De voorsprong die de onderzochte allochtone leerlingen op dit punt hebben, zou verklaard kunnen worden door hun tweetaligheid. De resultaten van het onderhavige onderzoek zouden op dat punt overeen komen met die van o.a. Ben-Zeev (1977), Bialystok (1987) en Cummins (1987), die eveneens laten zien dat tweetaligheid positieve effecten kan hebben op het metalinguïstisch bewustzijn van kinderen.

Tot slot wordt hier kort stilgestaan bij de relatieve frequentie van de verschillende categorieën inhoudelijke zelfcorrecties. Voor alle groepen leerlingen geldt dat de meeste zelfcorrecties behoren tot categorie c: betekenis-specificatie. Referent-specificaties (categorie a) komen bij elke groep leerlingen op de tweede plaats. De resultaten komen op dit punt vrij goed overeen met die van het onderzoek van Hagen. Het feit dat de zelfcorrecties die bij Hagen het meest frequent voorkomen, nuancerings binnen een woordveld, in het onderhavige onderzoek minder frequent lijken voor te komen kan samenhangen met de wijze waarop deze zelfcorrecties zijn gecategoriseerd. De categorieën 'betekenis-specificatie' en 'nuancering binnen een woordveld' sluiten nauw bij elkaar aan. Het is mogelijk dat het begrip 'woordveld' in het onderhavige onderzoek minder breed is opgevat dan in het onderzoek van Hagen. Daardoor kunnen meer zelfcorrecties gecategoriseerd zijn als 'betekenis-specificatie'. Waarschijnlijk kan daardoor ook het relatief grote aantal 'betekenis-specificaties' in het onderhavige onderzoek verklaard worden.

De correlaties tussen de mate van monitoring en andere gegevens over de taalvaardigheid van de kinderen (rapportcijfers, scores op interlineaire-, cloze-, editing- en woordenschattoetsen) zijn laag. Geen enkele correlatie is zo hoog, dat de geobserveerde samenhang niet aan het toeval geweten kan worden. Opmerkelijk is overigens wel dat de correlatie-coëfficiënten tussen de aantallen valse starts en zelfherhalingen en andere maten voor taalvaardigheid steeds negatief zijn, terwijl de correlaties tussen inhoudelijke zelfcorrecties en andere maten voor taalvaardigheid steeds positief zijn. Deze bevinding lijkt een bescheiden ondersteuning voor de opvatting dat zelfherhalingen en valse starts moeten worden opgevat als 'negatieve taalgebruiksverschijnselen', terwijl inhoudelijke zelfcorrecties 'positieve verschijnselen' zijn.

#### 6.4 Conclusies

In dit hoofdstuk zijn een aantal aspecten van de taalvaardigheid van basisschool-leerlingen onderzocht.

De meeste aandacht is daarbij besteed aan de woordenschat van de kinderen. Uit de verzamelde gegevens komt opnieuw naar voren dat allochtone kinderen minder Nederlandse woorden beheersen dan autochtone leeftijdgenoten. Dat blijkt in de eerste plaats uit de resultaten van de afgenomen Woordenschattest, maar ook uit de analyses van het verzamelde mondelinge en schriftelijke taalmateriaal. Woordassociatiegegevens blijken op dit punt weinig informatief.

De analyses van de opstellen van de leerlingen laten zien dat er in de schrijfproducten van de allochtone leerlingen géén fouten voorkomen die niet ook, zij het minder frequent, voorkomen in de opstellen van autochtone kinderen. De verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen zijn het grootst bij de categorie 'lidwoorden'. Uit de gegevens die verzameld zijn met betrekking tot metalinguïstische vaardigheden van de onderzochte leerlingen, blijkt dat allochtonen op dit punt zeker niet onderdoen voor autochtonen. Voor de allochtone tweede-taalleerders die niet van Mediterrane herkomst zijn, geldt zelfs dat ze hun autochtone klasgenoten overtreffen bij het verbeteren van andermans fouten in geschreven Nederlands. Opnieuw blijkt dat zij met lidwoorden relatief veel moeite te hebben. Uit de interlineaire toets blijkt dat ook het gebruik van het bijwoord 'er' veel probleem oplevert.

De analyse van de monitor-verschijnselen in gesproken taal doet vermoeden dat ook Mediterrane leerlingen metalinguïstische vaardigheden goed beheersen. De samenhang tussen de onderzochte monitor-verschijnselen en andere aspecten van taalvaardigheid in het Nederlands is in het onderhavige onderzoek zwak, maar lijkt zeker nader onderzoek te verdienen.



## Hoofdstuk 7

# TAALATTITUDES EN TAALVAARDIGHEID

### 7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan drie onderzoeksvragen centraal:

1. Hoe verhouden zich de attitudes van meertalige kinderen ten opzichte van de Nederlandse standaardtaal tot de taalattitudes van kinderen voor wie die taal de eerste taal is?
2. Hoe zijn de attitudes van meertalige autochtone en allochtone kinderen ten opzichte van hun eerste taal?
3. Bestaat er een relatie tussen de taalattitudes van kinderen en hun taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal?

De wijze waarop de dataverzameling heeft plaatsgevonden is beschreven in hoofdstuk 3. In de volgende paragrafen komen de onderzoeksresultaten aan de orde. De gegevens die verzameld zijn met behulp van de matched-guise-procedure worden besproken in paragraaf 7.2. De vragenlijst bestond uit twee gedeeltes, die elk afzonderlijk worden behandeld in de paragrafen 7.3.1 en 7.3.2. In paragraaf 7.4 worden de taalattitudes van de onderzochte leerlingen in verband gebracht met de gegevens die verzameld zijn over hun vaardigheid in het Nederlands. Conclusies komen tenslotte aan de orde in paragraaf 7.5.

### 7.2 De matched-guise-procedure

Bij de matched-guise-procedure kregen de kinderen zes fragmenten gesproken taal voorgelegd. De guises waren op band ingesproken door drie volwassen mannelijke sprekers die elk twee maal dezelfde tekst voorlezen. De tekst handelde over het weer.

De eerste spreker sprak in één fragment een dialect uit de omgeving van Tilburg (Oisterwijk) en in één fragment de Nederlandse standaardtaal. Het laatstgenoemde fragment werd gekenmerkt door een Brabants accent. De tweede spreker sprak eenmaal het dialect van Amsterdam en eenmaal standaard Nederlands. De derde spreker was van Peruaanse herkomst. Hij las de tekst één keer voor in het Spaans en één keer in het Nederlands. De laatste twee fragmenten werden gebruikt als 'filler' en zijn niet verder geanalyseerd.

De leerlingen kregen elk fragment één keer te horen, waarna zij aan de hand van 16 vijf-puntsschalen een oordeel over de spreker moesten geven. Drie schalen bleken te leiden tot niet of slecht interpreteerbare resultaten. Zij worden derhalve hierna buiten beschouwing gelaten. Van de overige 13 schalen bestonden er negen uit bipolaire adjectiefparen (bijvoorbeeld 'rijk - arm' en 'dom - slim'. Drie schalen hadden betrekking op de sociale aantrekkelijkheid van de spreker: "Zou je deze man als je vader (resp. onderwijzer en buurman) willen hebben?". Op de laatste schaal moesten de leerlingen aangeven welk beroep ze de spreker toedachten. Ze konden daarbij kiezen tussen 'vuilnisman', 'timmerman', 'kantoorbediende', 'onderwijzer', en 'dokter'.

Ten behoeve van de analyses zijn voor elke guise, hierna aangeduid als 'Brabantse guise' en 'Amsterdamse guise', de verschillen berekend tussen de scores die de leerlingen aan de standaard- en de dialectvariëteit gaven. Op de resulterende verschillen, dertien scores per informant per guise, zijn vervolgens voor de beide guises afzonderlijk factoranalyses toegepast (SPSS-X, varimax rotatie).

De drie schalen die de sociale aantrekkelijkheid van de sprekers meten, blijken onderling sterk samen te hangen. Ze kunnen worden beschouwd als maten voor één en dezelfde dimensie, die geïnterpreteerd kan worden als het 'vertrouwen' dat de informanten in de sprekers hebben. De factoranalyse van de overige 10 variabelen leverde wat meer problemen op. In eerste instantie leidde de analyse van de Brabantse guise tot twee factoren met een eigenwaarde hoger dan 1, terwijl de reacties op de Amsterdamse guise drie factoren met een eigenwaarde hoger dan 1 bevatten. Uiteindelijk is gekozen voor een twee-factor oplossing. Daarvoor bestaat een aantal argumenten. In de eerste plaats is de afstand tussen de eigenwaarde van de tweede en de derde factor m.b.t. de Amsterdamse guise groter dan de afstand tussen de eigenwaarde van de derde en de vierde factor (resp. 1.38 vs. 1.05 en 1.05 vs. .93). Bovendien blijkt een oplossing met twee factoren beter te interpreteren dan een drie-factor oplossing. Het belangrijkste argument is echter dat, zoals blijkt uit Tabel 7.1, de factor-structuren van de beide guises bij een twee-factor oplossing sterk met elkaar overeenkomen.

Zes adjectiefparen laden in de beide guises op dezelfde factoren. De eerste factor waarop in beide guises dezelfde drie adjectief-paren laden (3: ongezellig-gezellig, 6: oneerlijk-eerlijk en 9: saai-grappig) kan, met een term ontleend aan Knops (1983), worden aangeduid als 'innemendheid'. De drie items die in beide guises op de tweede factor laden (1: dom-slim, 7: arm-rijk en 13: vuilnisman-dokter), hebben



te maken met het 'prestige' van de sprekers. De overige vier items laden niet duidelijk op een en dezelfde factor en worden derhalve verder buiten beschouwing gelaten.

	Brabantse guise		Amsterdamse guise	
	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2
1. dom-slim	.12	.67*	.26	.67*
2. onvriendelijk-vriendelijk	.53	.49	.80	.14
3. ongezellig-gezellig	.67*	.38	.81*	.09
4. lui-ijverig	.22	.41	.45	.42
5. onzeker-zeker	.71	-.03	.37	.26
6. oneerlijk-eerlijk	.45*	.18	.62*	.17
7. arm-rijk	.13	.62*	.07	.60*
8. gierig-gul	.27	.46	.50	.04
9. saai-grappig	.80*	.03	.72*	-.11
13. vuilnisman-dokter	-.14	.69*	-.13	.69*
Eigenwaarde	1.30	1.02	3.15	1.38
Verklaarde variantie	53.9%		44.9%	

Tabel 7.1 Factor-structuur-matrices (SPSS-X, Varimax Rotatie) van de matched-guise-procedure

De validiteit van deze twee-factor oplossing wordt bevestigd door het feit dat matched-guise-procedures in veel andere taalattitude-onderzoeken tot vergelijkbare oplossingen blijken te leiden. Op basis van deze vrij algemene resultaten van matched-guise-procedures onderscheidt Ryan (1979) twee afzonderlijke dimensies, 'status' en 'solidariteit' die sterk overeenkomen met de in het onderhavige onderzoek gevonden dimensies.

Ten behoeve van de verdere analyses zijn voor elke afzonderlijke leerling de scores op de drie onderscheiden dimensies, 'vertrouwen', 'innemendheid' en 'prestige', berekend. Daartoe zijn de scores per item gestandaardiseerd door het verschil tussen de scores van individuele leerlingen en de gemiddelde score te delen door de standaarddeviatie. De resulterende z-scores zijn vervolgens per factor bij elkaar opgeteld. Om een goed inzicht te krijgen in de relatieve verschillen tussen de drie factoren zijn de resulterende som-scores opnieuw gestandaardiseerd. De verhouding tussen de gemiddelde z-scores van de onderscheiden groepen leerlingen geeft nu inzicht in de wijze waarop de taalattitudes van de drie groepen leerlingen zich tot elkaar verhouden.

Tabel 7.2 geeft een overzicht van de scores voor de Brabantse guise van vier groepen leerlingen: standaardtaalsprekers, dialectsprekers, Mediterranen en overige allochtone leerlingen. Omdat de scores zijn gebaseerd op het verschil tussen de beoordeling van de standaardversie minus de dialectversie van een guise, betekent een positieve score in tabel 7.2 dat een groep leerlingen de guise bij het spreken van de standaardtaal hoger waardeert dan de andere groepen leerlingen. Een negatieve score houdt in dat een groep leerlingen de dialectversie van een guise hoger waardeert dan de andere groepen.

	standaardt. sprekers (n=36)		dialect- sprekers (n=75)		Medi- terranen (n=26)		Overige allocht. (n=13)		F
	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd	
Innemendheid	.47	(1.16)	-.33	(.85)	-.03	(.92)	.54	(.72)	7.41**
Prestige	.29	(.68)	-.25	(1.12)	.29	(.68)	.08	(.91)	3.30*
Vertrouwen	.30	(.95)	-.38	(.94)	.48	(.96)	.35	(.68)	8.40**

Tabel 7.2 Gemiddelde z-scores en standaarddeviaties voor de Brabantse guise

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Tabel 7.3 bevat de gemiddelde scores, standaarddeviaties en F-ratio's berekend voor de Amsterdamse guise.

	standaardt. sprekers (n=36)		dialect- sprekers (n=75)		Mediterranen (n=26)		Overige allocht. (n=13)		F
	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd	
Innemendheid	.29	(.93)	-.12	(1.02)	.13	(.98)	-.46	(.98)	2.41
Prestige	.22	(.92)	-.11	(1.06)	.07	(.81)	-.24	(1.20)	1.11
Vertrouwen	.21	(.90)	-.20	(1.09)	.30	(.77)	.08	(.91)	2.46

Tabel 7.3 Gemiddelde z-scores en standaarddeviaties voor de Amsterdamse guise

\* significant op .05-niveau

\*\* significant op .01-niveau



Op de verzamelde gegevens is variantie-analyse (SPSS-X, anova) toegepast. Voor de Brabantse guise geldt dat bij alle drie de factoren een significant effect wordt gevonden van de variabele 'taalachtergrond'. Bij de Amsterdamse guise treden geen significante effecten op. Met behulp van Scheffé's toets voor meervoudige vergelijkingen ( $p < .10$ ) is nagegaan waar de verschillen tussen de afzonderlijke groepen significant zijn. Bij de Brabantse guise blijken de scores van de standaardtaalsprekers bij alle drie de factoren significant hoger te zijn dan die van de dialectsprekers, hetgeen betekent dat de standaardtaalsprekers de standaardvariëteit van de Brabantse guise hoger waarderen dan de dialectsprekers. De overige allochtonen scoren hoger dan de dialectsprekers bij de factoren 'innemendheid' en 'vertrouwen'. De verschillen tussen de Mediterraneanen en de dialectsprekers zijn alleen bij de factor 'vertrouwen' significant. Tussen de standaardtaalsprekers, de Mediterraneanen en de overige allochtonen treedt geen enkel significant verschil op.

Dat de attitudes van de leerlingen het meest geprononceerd zijn met betrekking tot de Brabantse guise heeft mogelijk te maken met het feit dat de kinderen de taalvariëteiten van deze Brabantse spreker beter kennen dan die van de Amsterdamse spreker.

Er blijken een aantal opmerkelijke overeenkomsten te bestaan tussen de gegevens in de beide tabellen. Wat betreft de attitudes van de standaardtaalsprekers, de dialectsprekers en de Mediterrane leerlingen over de Brabantse en de Amsterdamse guise zien we steeds hetzelfde patroon. Dialectsprekers blijken de standaardvariëteiten van de beide guises lager te waarderen dan de Mediterraneanen en de standaardtaalsprekers. De scores van de Turkse en Marokkaanse leerlingen komen sterk overeen met die van de standaardtaalsprekers: beide groepen waarderen het dialect minder hoog dan de dialectsprekers. Alleen wat betreft de factor 'innemendheid' bij de Brabantse guise wijkt de attitude van de leerlingen van Mediterrane herkomst af van die van de standaardtaalsprekers. De standaardtaalsprekers hebben ook bij deze dimensie een relatief positief oordeel over de standaardvariëteit van de guise. De Mediterraneanen nemen wat betreft deze dimensie een middenpositie in. De dialectsprekers waarderen het Brabants dialect opnieuw het hoogst.

De attitudes van de 'overige allochtone leerlingen' wijken op een aantal punten af van die van de andere groepen leerlingen. Terwijl hun attitudes m.b.t. de Brabantse guise in grote lijnen overeenkomen met die van hun standaardtaalsprekende en Mediterrane leeftijdgenoten, lijken zij het wat betreft de Amsterdamse guise meer eens te zijn met dialectsprekende leerlingen. De overige allochtonen blijken net als de dialectsprekers het Amsterdamse dialect wat betreft 'innemendheid' en 'prestige' hoger aan te slaan dan Mediterraneanen en standaardtaalsprekers.

In Tabel 7.4 worden in plaats van gestandaardiseerde verschillcores, de absolute verschillen tussen de oordelen over de dialect- en standaardvariëteit van de beide guises weergegeven. Daartoe zijn opnieuw de verschillen berekend tussen de scores van de beide variëteiten van een guise. In het overzicht worden per factor de gemiddelde absolute verschillcores weergegeven. De hoogst mogelijke score is nu

+4, bij een zeer positief oordeel over de standaardvariëteit en een zeer negatief oordeel over het dialect. De minimale score is -4, bij een zeer negatief oordeel over de standaardvariëteit en een zeer positief oordeel over het dialect.

	Innemendheid	Prestige	Vertrouwen
<b>Brabantse guise</b>			
Dialectsprekers	-.96	.19	-1.03
Standaardsprekers	-.03	.60	-.18
Mediterranen	-.64	.62	-.01
Overige allochtonen	.03	.64	-.05
<b>Amsterdamse guise</b>			
Dialectsprekers	-.01	.56	.04
Standaardsprekers	.48	.97	.56
Mediterranen	.24	.82	.67
Overige allochtonen	-.46	.59	.39

Tabel 7.4 *Gemiddelde absolute scores voor de Brabantse en de Amsterdamse guise*

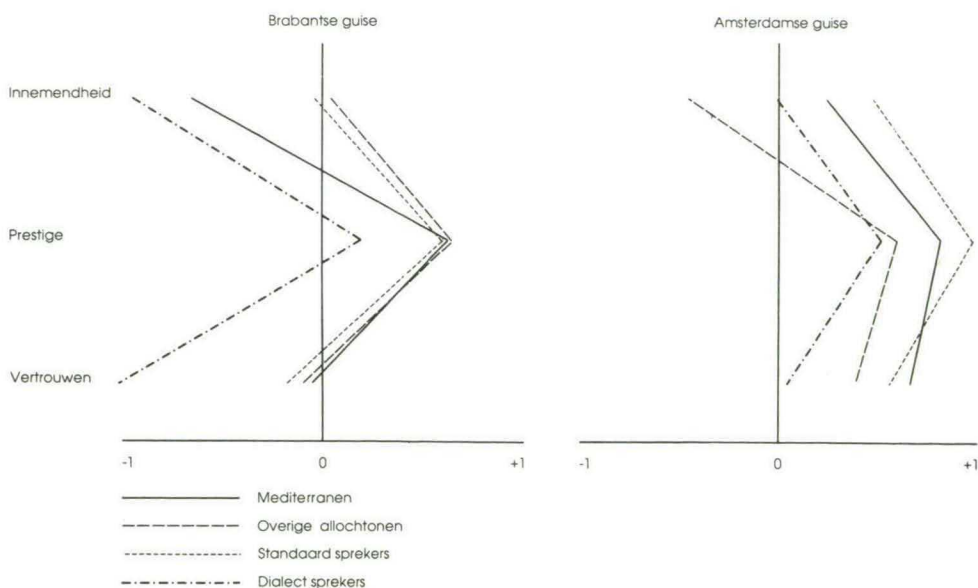
De absolute scores van de onderscheiden groepen voor de beide guises zijn afgebeeld in Figuur 7.1.

Uit Figuur 7.1 komt naar voren dat alle groepen leerlingen zich bewust lijken te zijn van het prestige van de standaardtaal. Uit het feit dat de scores voor de factor 'prestige' steeds positief zijn, blijkt dat alle groepen de standaardvariëteiten van de beide guises op dit punt hoger waarderen dan de respectievelijke dialecten. De bevinding dat ook dialectsprekende leerlingen het hogere prestige van het spreken van de standaardtaal erkennen, maar daarnaast wat betreft 'innemendheid' en 'betrouwbaarheid' de voorkeur geven aan het eigen dialect, komt overeen met de bevindingen van andere onderzoekers (Giles en Powesland 1975, Diederix e.a. 1984).

Voor alle leerlingen, behalve de 'overige allochtonen' geldt dat zij de standaardvariëteit van de Amsterdamse guise hoger aanslaan wat betreft prestige dan de standaardvariëteit van de Brabantse guise. De overige allochtonen lijken geen verschil te zien tussen het prestige van standaardvariëteiten met of zonder Brabants accent.

Wat betreft de factor 'vertrouwen' zijn de leerlingen het onderling minder eens. De dialectsprekers geven wat betreft vertrouwen duidelijk de voorkeur aan de dialectvariëteit van de Brabantse guise. De andere drie groepen lijken wat betreft vertrouwen weinig onderscheid te maken tussen de beide variëteiten van de Brabantse guise.





*Figuur 7.1 Absolute verschilscores van vier groepen leerlingen op twee guises*

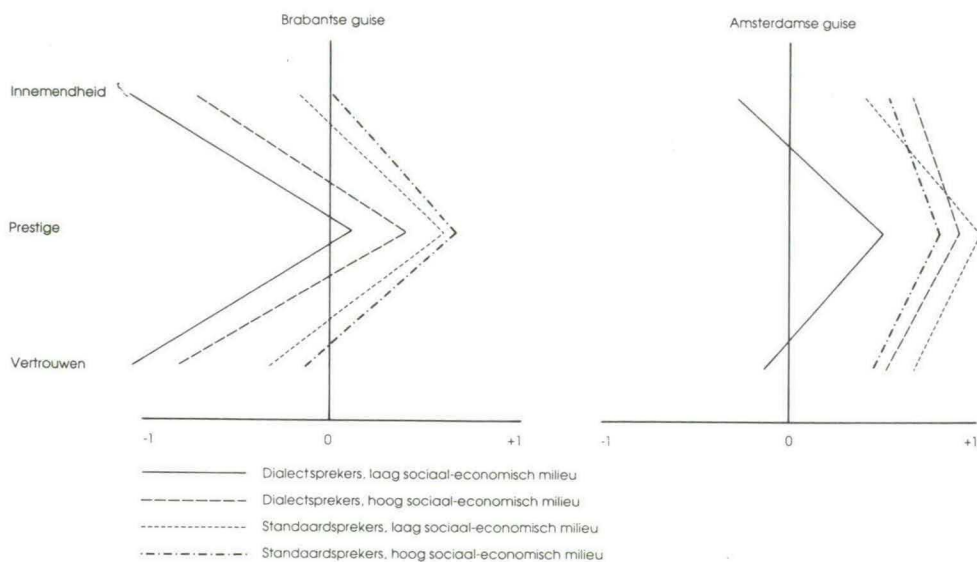
De Amsterdamse guise levert een ander beeld op. Nu blijken de dialectsprekers niet te discrimineren tussen de spreker van het dialect en die van de standaardtaal. De andere drie groepen geven hier een meer uitgesproken voorkeur aan. Zij hebben nu het meeste vertrouwen in de standaardtaalspreker.

De factor 'innemendheid' vertoont wat betreft de attitudes van de standaardtaalsprekers en de overige alloctonen ten opzichte van de Brabantse guise hetzelfde beeld als de factor vertrouwen: het maakt hen niet veel uit welke taalvariëteit er gesproken wordt. De Mediterranen hebben over de innemendheid van de Brabantse guise een meer uitgesproken mening dan over de factor vertrouwen. Net als de dialectsprekers geven ze de voorkeur aan de dialectspreker.

Voor de Amsterdamse guise geldt dat de Mediterranen en de standaardtaalsprekers de standaardvariëteit van de guise hoger waarderen wat betreft 'innemendheid' dan de dialectvariëteit. Opmerkelijk is de relatief zeer positieve attitudes van de overige alloctonen ten opzichte van de 'innemendheid' van de spreker van het Amsterdamse dialect. Het is mogelijk dat deze leerlingen meer contacten hebben met sprekers van Randstedelijke taalvariëteiten dan de andere leerlingen. Rekening houdend met de etnische samenstelling van de bevolking in de Randstad, zou dat zeker kunnen gelden voor de leerlingen van Surinaamse en Chinese herkomst. De combinatie van de relatief hoge score van deze groep leerlingen voor de factor 'vertrouwen' van de Amsterdamse guise met de lagere score voor de innemendheid van die guise, zou in die redenering geïnterpreteerd kunnen worden als een attitude die ook bij sommige autochtone 'provincialen' wel voorkomt: "De Randstad

is gezellig en de bewoners zijn vriendelijk. Leuk om op bezoek te gaan, maar niet om te wonen".

Het is interessant om na te gaan hoe de attitudes van dialectsprekende en standaardtaalsprekende kinderen uit verschillende sociale milieus zich tot elkaar verhouden. Figuur 7.2 geeft voor de verschillende groepen de absolute verschilsscores weer.



**Figuur 7.2** Absolute verschilsscores van dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus

Er blijken grote overeenkomsten te bestaan tussen de patronen van de attitudes van de vier groepen leerlingen. Hoewel uit Figuur 7.2 naar voren komt dat kinderen uit hogere sociaal-economische milieus de standaardtaalvariëteit van de Brabantse guise steeds wat hoger waarderen dan de kinderen uit de lagere sociale milieus, blijkt dat ook dialectsprekende kinderen uit de hogere sociale milieus solidair zijn ten opzichte van hun eerste taal.

Opmerkelijk is de discrepantie tussen de attitudes ten opzichte van de Amsterdamse guise van de dialectsprekers uit de lagere sociale milieus en de andere leerlingen. De dialectsprekende leerlingen lijken het Amsterdamse dialect vooral wat betreft 'innemendheid' en 'vertrouwen' veel hoger te waarderen dan de andere leerlingen, die het onderling zeer eens zijn over de relatief inferieure kwaliteiten van het plat Amsterdams.



### 7.3 De vragenlijst

#### 7.3.1 De vragenlijst: deel A

Het eerste deel van de vragenlijst bevat 12 vragen die betrekking hebben op algemene aspecten van (het gebruik van) de Nederlandse standaardtaal. De antwoorden op de vragen zijn weergegeven op een vijf-puntsschaal. Deze vragen zijn aan alle deelnemende leerlingen voorgelegd.

Tabel 7.5 geeft de resultaten weer van de factor-analyse die op de resultaten is toegepast. De twee factoren verklaren samen 41.6% van de gemeten variantie.

	I	II
A 1	.51*	-.05
A 2	-.06	.54*
A 3	.79*	.00
A 4	-.29	.08
A 5	.63*	-.08
A 6	.41	-.34
A 7	.70*	.01
A 8	.73*	.06
A 9	.45-	.07
A10	-.04	.74*
A11	.14	.81*
A12	-.00	.77*
Eigenwaarde	2.80	2.20

Tabel 7.5 *Factor-structuur-matrix (SPSS-X, Varimax Rotatie) van de algemene vragenlijst*

De volgende vijf vragen laden op de eerste factor:

- A1 Vind je de Nederlandse taal mooi?
- A3 Vind je het fijn om Nederlands te spreken?
- A5 Vind je het belangrijk om de Nederlandse taal goed te kunnen spreken?
- A7 Hoe vind je het dat je op school de Nederlandse taal moet leren?
- A8 Hoe vind je het dat je op school de Nederlandse taal moet spreken?

In veel onderzoeken naar de relatie tussen taalattitudes en tweede-taalverwerving wordt een onderscheid gemaakt tussen een integratieve en instrumentele motivatie voor het leren van een taal (Lambert 1974, Gardner 1985: 133-134). De bovenstaande vragen hebben niet direct betrekking op één van deze twee typen motivatie. De

eerste factor lijkt geïnterpreteerd te moeten worden als een meer algemene 'waardering' van de Nederlandse standaardtaal.

De tweede factor wordt geladen door de volgende drie vragen:

- A10 Komt het volgende bij jou wel eens voor? Je weet het antwoord op een vraag van je leerkracht, maar je durft dat antwoord niet te geven omdat je het niet zo goed in de Nederlandse taal kunt zeggen.
- A11 Komt het volgende bij jou wel eens voor? Je begrijpt je leerkracht niet goed, omdat die de Nederlandse taal spreekt.
- A12 Komt het volgende bij jou wel eens voor? Je wil ontzettend graag iets aan de hele klas vertellen, maar je doet dat niet omdat je denkt dat je niet zo goed de Nederlandse taal spreekt?

Deze drie vragen hebben te maken met de wijze waarop kinderen hun eigen taalvaardigheid in het Nederlands beoordelen. De factor kan derhalve worden aangeduid als 'zelfvertrouwen' wat betreft vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal.

De scores die de leerlingen hebben behaald op de beide factoren zijn berekend door de gestandaardiseerde scores per vraag bij elkaar op te tellen. De resulterende somscores zijn opnieuw gestandaardiseerd.

Tabel 7.6 geeft een overzicht van de gemiddelde scores, standaarddeviaties en de resultaten van een variantie-analyse die op de verzamelde gegevens is toegepast.

	Standaardt. sprekers (n=36)		Dialect- sprekers (n=75)		Mediterranen (n=26)		Overige allocht. (n=13)		F-ratio
	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd	
Waardering van de standaardtaal	.30	(.77)	-.32	(1.05)	.46	(1.03)	.12	(.53)	6.20**
Zelfvertrouwen in de standaardtaal	.18	(.84)	.09	(.97)	-.28	(1.20)	-.45	(0.99)	2.72

Tabel 7.6 Gemiddelde z-scores en standaarddeviaties voor de algemene vragenlijst

\*\*  $p < .01$

De resultaten met betrekking tot de eerste factor, 'waardering van de Nederlandse standaardtaal', komen overeen met de tendens die naar voren kwam uit de matched-guise-procedure. Van huis uit dialectspreekende leerlingen appreciëren de Nederlandse standaardtaal minder dan de andere groepen. De verschillen tussen de dialectsprekers enerzijds, en de Mediterraneanen en standaardtaalsprekers anderzijds, zijn significant (Scheffé's toets voor meervoudige vergelijkingen,  $p < .10$ ). De overige allochtonen nemen een middenpositie in. Ze hebben meer waardering voor



het standaard-Nederlands dan de dialectsprekers, maar minder dan de standaard-taalsprekers en de Mediterraneanen.

De factor 'zelfvertrouwen in de standaardtaal' vertoont een ander beeld. Hier blijken de allochtone leerlingen minder zelfvertrouwen te hebben dan de autochtone groepen. Het is opmerkelijk dat vooral de 'overige allochtonen' weinig zelfvertrouwen hebben wanneer het gaat over hun vaardigheden in de Nederlandse standaardtaal. Uit de in dit onderzoek verzamelde gegevens blijkt immers dat zij over het algemeen betere scores behalen op de afgenomen taaltoetsen dan hun Mediterrane klasgenoten (zie hoofdstuk 5). Het is mogelijk dat de verschillen in de antwoorden van de verschillende groepen leerlingen samenhangen met culturele verschillen tussen de kinderen. Zo zouden er tussen de betrokken etnische groepen bijvoorbeeld verschillen kunnen bestaan wat betreft de mate waarin bescheidenheid bij kinderen als een deugd wordt beschouwd.

### 7.3.2 De vragenlijst: deel B

Het tweede deel van de vragenlijst bevat 34 vragen waarin de tweetalige leerlingen wordt gevraagd naar hun attitudes ten opzichte van hun eerste taal. In sommige vragen moet de eerste taal worden vergeleken met de Nederlandse standaardtaal. De vragen moeten worden beantwoord aan de hand van vijf-puntsschalen. Bij de verwerking van de vragenlijst zijn alle antwoorden zo gecodeerd dat een hoge score weergeeft dat de eigen taal hoger gewaardeerd wordt dan de Nederlandse standaardtaal.

Om tot een interpreteerbaar resultaat te komen, moesten verschillende factoranalyses worden toegepast. Uiteindelijk leek een oplossing met 6 factoren het meest adequaat. Deze zes factoren, waarop in totaal 19 vragen 'laden', verklaren 57% van de variantie. De overige 15 vragen zijn bij de verdere analyses buiten beschouwing gelaten. In Tabel 7.7. worden de resultaten van de factor-analyse weergegeven.

Op de eerste factor, aangeduid als 'T1 met leeftijdgenoten' laden vier vragen die betrekking hebben op de taal die kinderen het liefste spreken in contacten met leeftijdgenoten. Vraag B7 luidt bijvoorbeeld:

In welke taal spreek je andere kinderen aan, van wie je weet dat die niet alleen je eigen taal spreken, maar ook de Nederlandse taal?

De tweede factor heeft te maken met het taalgebruik in de media en wordt hierna aangeduid als 'T1 in de media'. Zo luidt vraag B9:

Wat zou je ervan vinden als er meer programma's in je eigen taal op de televisie zouden komen?

Factor 3, 'T1 thuis', geeft een indruk van de taal die de kinderen thuis gebruiken. Vraag B5:

Welke taal spreek je thuis het meest: de Nederlandse taal of je eigen taal?

Het belang dat kinderen en hun ouders hechten aan het leren en gebruiken van hun eerste taal komt tot uitdrukking in factor 4, 'Belang T1'. Zo luiden vraag B2 en B3:

Vinden je ouders het belangrijk dat je je eigen taal leert? en:

Vind je het zelf belangrijk om je eigen taal goed te leren?

De vijfde factor, 'T1 op school', heeft betrekking op de rol die de eigen taal op school zou moeten spelen. Vraag B16 luidt:

Hoe zou je het vinden als je meer lessen in je eigen taal op school zou krijgen?

Factor 6, 'Schaamte voor T1', heeft tenslotte te maken met de mate waarin kinderen zich schamen voor hun eigen taal. Vraag B11 luidt:

Stel je voor dat je met een groepje mensen, die allemaal je eigen taal spreken, ergens op vakantie bent waar alle mensen alleen maar de Nederlandse taal verstaan. Zou je het dan vervelend vinden dat die andere mensen horen dat jullie in je groepje steeds je eigen taal spreken?

	Factor I	II	III	IV	V	VI
B1	.13	.15	-.75*	-.02	-.02	.10
B2	-.04	.27	.10	.61*	.34	-.21
B3	-.10	.28	-.06	.60*	.28	-.17
B4	.20	.13	-.16	.62*	.10	.01
B5	.13	-.02	-.70*	.02	.14	.01
B6	.08	.10	-.68*	.21	.21	.04
B7	.51*	-.05	-.21	-.29	.20	-.18
B8	.15	.73*	-.19	.03	.18	.06
B9	.01	.55*	-.19	.03	.18	.06
B10	.08	.72*	.14	.28	.05	.14
B11	.11	.06	.06	-.20	.02	.54*
B12	.75*	-.01	-.14	.01	.10	.10
B13	.67*	.20	-.06	-.06	.20	.22
B14	-.05	.24	-.04	.62*	.22	.33
B15	-.03	-.17	-.04	-.02	-.16	.16
B16	.06	.11	-.21	.18	.73*	.10
B17	.32	.15	-.04	.11	.58*	.06
B18	.69*	.14	-.04	.20	.11	.12
B19	.24	-.04	-.13	.16	.73*	.13
Eigenwaarde	7.48	4.07	1.99	1.65	1.50	1.29

Tabel 7.7 Factor-structuur-matrix (SPSS-X, Varimax Rotatie) van de vragenlijst voor tweetalige leerlingen



De resultaten van de variantie-analyse die is toegepast op de gemiddelde z-scores van de verschillende groepen zijn weergegeven in Tabel 7.8.

	dialect- sprekers (n=75)	Mediterranen (n=26)	Overige allocht. (n=13)	F- ratio
Belang van T1	-.24 ( .88)	.70 ( .89)	-.07 (1.23)	10.19**
Schaamte voor T1	-.15 ( .97)	.58 (1.01)	-.30 ( .68)	6.68**
T1 met leeftijd- genoten	.28 ( .89)	-.59 (1.15)	-.40 ( .58)	10.08**
T1 thuis	-.06 (1.09)	.17 ( .77)	.02 ( .87)	.57
T1 in de media	-.09 ( .87)	.29 (1.26)	.08 (1.08)	1.45
T1 op school	.09 ( .85)	-.07 (1.20)	-.38 (1.18)	1.35

Tabel 7.8 Gemiddelde z-scores en standaarddeviaties voor de vragenlijst voor tweetalige leerlingen

\*\*  $p < .01$

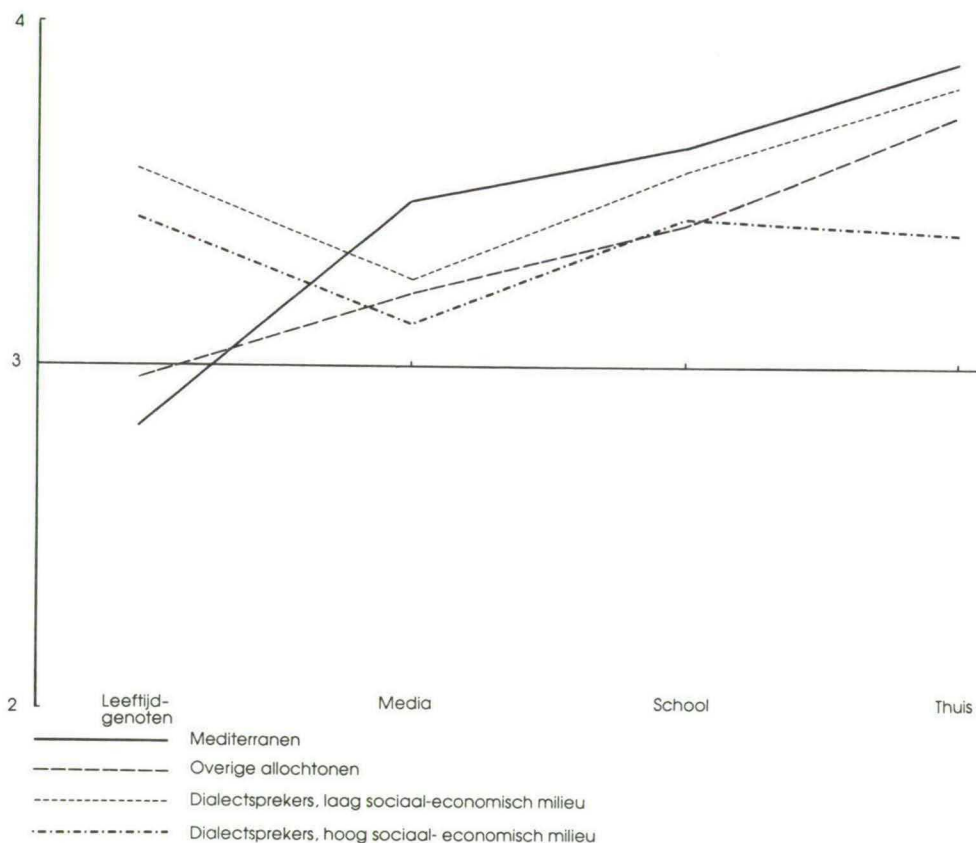
De verschillen tussen de gemiddelde scores van de drie groepen tweetalige leerlingen zijn getoetst met behulp van Scheffé's toets voor meervoudige vergelijkingen.

Turkse en Marokkaanse leerlingen blijken significant meer belang te hechten aan hun eerste taal dan de andere twee groepen. Het is opmerkelijk dat desondanks juist de Turkse en de Marokkaanse leerlingen aangeven dat zij het vervelend vinden wanneer personen die een andere taal spreken hen hun eerste taal horen spreken.

De overige vier vragen hebben betrekking op het taalgebruik in verschillende domeinen. Dialectsprekers blijken de voorkeur te geven aan de omgang met leeftijdgenoten die hun eigen dialect spreken. Voor de beide groepen allochtonen geldt dat zij liever omgaan met kinderen die Nederlands spreken. Uiteraard moet bij de interpretatie van deze gegevens rekening worden gehouden met het feit dat de betrokken allochtone leerlingen in een omgeving leven waarin de meeste leeftijdgenoten niet tot hun eigen etnische groep behoren. In tegenstelling tot de dialectspreekende kinderen geldt voor de allochtonen dan ook dat zij dit punt weinig keus hebben: terwijl dialectsprekers in Tilburg en Breda in de meerderheid zijn, vormen de betrokken allochtone groepen ook in kwantitatief opzicht een minderheid. Daarnaast moet worden benadrukt dat uit het feit dat de onderzochte allochtone leerlingen de voorkeur geven aan contacten met leeftijdgenoten die Nederlands spreken, niet mag worden afgeleid dat dat betekent dat zij ook de voorkeur geven aan contacten met kinderen die behoren tot de autochtone meerderheidsgroep. Omdat niet gevraagd is naar de etniciteit van de leerlingen aan wie de allochtonen de

voorkeur geven, kunnen daarover geen uitspraken worden gedaan. Het is niet onmogelijk dat voor de allochtone leerlingen geldt dat hun voorkeur uitgaat naar contacten met leeftijdgenoten uit etnische minderheidsgroepen die Nederlands spreken.

In de overige domeinen treffen we geen significante verschillen aan tussen de voorkeuren van de verschillende groepen leerlingen. Om een beter beeld te krijgen van de houding van de kinderen ten opzichte van het taalgebruik in de onderscheiden domeinen, zijn scores van de verschillende groepen weergegeven in Figuur 7.3. Daarbij worden in plaats van z-scores, ruwe scores weergegeven. Om vergelijkingen tussen dialectsprekende kinderen uit lagere en hogere sociaal-economische milieus mogelijk te maken, zijn beide groepen leerlingen apart in de figuur opgenomen.



**Figuur 7.3** Absolute scores van dialectsprekers uit lagere en hogere sociaal-economische milieus, Mediterranen en overige allochtonen in vier domeinen



Figuur 7.3 laat opnieuw zien dat voor alle onderzochte tweetalige leerlingen geldt dat zij over het algemeen de voorkeur geven aan het gebruik van hun eerste taal. Alleen in het domein 'leeftijdgenoten' kiezen de beide groepen allochtonen voor hun tweede taal, het Nederlands. Ook voor wat betreft het taalgebruik in de andere drie domeinen schijnen de Mediterrane en de overige allochtone leerlingen het met elkaar eens te zijn: de voorkeur gaat uit naar de eerste taal. Duidelijk is wel dat de Mediterrane leerlingen wat geprononcerder zijn in hun mening dan de overige allochtone leerlingen. Terwijl de range in de scores van de Mediterraneanen loopt van 2.82 tot 3.89, loopt de range van de andere allochtonen van 2.96 tot 3.73.

De scores van de dialectsprekende leerlingen komen sterk overeen met die van de allochtone leerlingen: zowel thuis als op school en in de media prefereren dialectsprekers het gebruik van hun eerste taal. Opmerkelijk is de relatief kleine voorkeur voor dialectgebruik in de media. Het is mogelijk dat dat te maken heeft met het feit dat dialecten in het domein van de media nog minder worden gebruikt dan de talen van verschillende etnische minderheidsgroepen. Misschien dat de dialectsprekende kinderen daardoor twijfelen aan de bruikbaarheid van het dialect in de krant en op radio en televisie. Vooral voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen geldt dat zij hun eigen taal vaker tegenkomen in de -veel bekeken en beluisterde- programma's in de eigen taal op radio en televisie, in kranten en via video-films die in veel allochtone gezinnen veelvuldig worden bekeken. Deze leerlingen zijn daardoor misschien meer dan dialectsprekers overtuigd van het feit dat hun eerste taal in de media bruikbaar is.

Tussen de dialectsprekende kinderen uit verschillende sociaal-economische milieus bestaan weinig verschillen. Zoals ook uit de matched-guise-procedure naar voren kwam, blijken de attitudes van kinderen uit de hogere sociale milieus wat minder positief ten opzichte van hun eigen dialect dan de attitudes van de kinderen uit de lagere sociale milieus. Enigszins opmerkelijk is het feit dat het domein 'thuis' de grootste verschillen laat zien tussen dialectsprekers uit verschillende milieus. Hoewel het verschil te klein is om er vergaande conclusies uit te trekken, lijkt het erop te wijzen dat er vooral in hogere sociale milieus een tendens bestaat om de Nederlandse standaardtaal te prefereren boven het dialect. Uit het feit dat uit de matched-guise-procedure naar voren kwam dat zowel dialectsprekende kinderen uit hogere, als die uit lagere sociale milieus een positieve houding hebben ten opzichte van de betrouwbaarheid en de innemendheid van dialectsprekers, kan misschien geconcludeerd worden dat het wellicht de ouders uit de hogere sociale milieus zijn die ervoor kiezen met hun kinderen de standaardtaal te spreken.

#### 7.4 De relatie tussen taalattitudes en taalvaardigheid

Om inzicht te krijgen in de relatie tussen de taalattitudes van de onderzochte leerlingen en hun taalvaardigheid in het Nederlands, zijn Pearson-correlatie-coëfficiënten berekend tussen de scores op de verschillende attitudele variabelen en de scores die behaald zijn op taaltoetsen. Omdat het mogelijk is dat de attitudes

van de kinderen na de dataverzameling gewijzigd zijn, worden alleen de toetsen die in het vijfde leerjaar zijn afgenomen bij de analyse betrokken. Voor elke leerling is de gemiddelde score berekend van de in de vijfde klas afgenomen toetsen (twee cloze-tests). Tabel 7.9 bevat een overzicht van de correlatie-coëfficiënten die voor de totale groep leerlingen, en voor de groepen afzonderlijk zijn berekend.

	standaardt. sprekers (n=36)	dialect- sprekers (n=75)	Mediterranen (n=26)	Overige allocht. (n=13)	Totaal (n=150, resp.114)
<b>Brabantse guise</b>					
Innemendheid	-.23	-.11	.11	.19	-.10
Prestige	-.03	.30*	.49*	.35	.17**
Vertrouwen	.04	-.11	-.23	.15	-.19**
<b>Amsterdamse guise</b>					
Innemendheid	.20	.11	.04	-.07	.09
Prestige	.11	.17	.29	.18	.14*
Vertrouwen	.06	.07	-.06	-.43	-.01
<b>Vragenlijst A</b>					
Waardering	.24	.05	.06	.03	.02
Zelfvertrouwen	.39*	.34**	.52**	.25	.41**
<b>Vragenlijst B</b>					
Belang van T1		-.33**	.22	.35	-.21
Schaamte voor T1		.21*	-.03	.39	.28**
T1 met leeftijd- genoten		-.11	.01	-.19	-.11
T1 thuis		-.16	-.24	.26	-.09
T1 in de media		-.33**	.10	.06	-.24*
T1 op school		-.14	.03	.31	.04

Tabel 7.9 Pearson-correlaties tussen attitudinele variabelen en taalvaardigheid

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

De in Hoofdstuk 3 aangehaalde waarschuwing van Jaspars (1981) blijkt op zijn plaats: de correlaties tussen de attitudinele variabelen en de taalvaardigheid van de leerlingen zijn, zoals verwacht kon worden, laag. De hoogte van de correlatie-coëfficiënten is vergelijkbaar met de gegevens die door de meeste andere onderzoekers gepresenteerd worden (Oller e.a. 1977a, 1977b, Gardner 1985). Uit het feit



dat ook in het onderhavige onderzoek enkele correlaties significant zijn blijkt dat er hoe dan ook sprake is van enigerlei relatie tussen de attitudele variabelen en taalvaardigheid.

Van de onderscheiden attitude-variabelen lijkt de factor 'zelfvertrouwen' de beste voorspeller van de taalvaardigheid van de leerlingen. Behalve de factor 'zelfvertrouwen' levert een aantal andere attitudele variabelen significante correlaties op met de scores die de leerlingen hebben behaald op de taaltoetsen.

De matched-guise-procedure leidt bij de standaardtaalsprekende leerlingen niet tot significante correlaties. Voor de leerlingen van Mediterrane herkomst en voor de dialectsprekers geldt dat het onderkennen van het prestige van de Nederlandse standaardtaal tegenover het Brabants dialect, samengaat met wat hogere scores op de taaltoetsen. Tussen de overige matched-guise variabelen en de tweede-taalvaardigheid van de onderzochte tweetalige kinderen bestaan geen significante correlaties.

De meer directe procedure voor het vaststellen van taalattitudes, de vragenlijst, levert weinig significante correlatie-coëfficiënten op. Desondanks zijn de correlatiepatronen niet oninteressant. Voor de dialectsprekende leerlingen lijkt te gelden dat positieve attitudes ten opzichte van het dialect gepaard gaan met lagere toetscores. Ook de positieve correlatie tussen de factor 'schaamte voor T1' en taalvaardigheid wijst in die richting: naarmate kinderen zich meer zeggen te generen voor hun eerste taal, zijn hun toetsscores hoger. Bij de allochtone tweetalige leerlingen bieden de correlatie-coëfficiënten een veel minder duidelijk beeld. Geen van de correlaties is significant. Het feit dat de correlatie-coëfficiënten bij de allochtone leerlingen veel vaker positief zijn dan bij de dialectsprekers, zou erop kunnen wijzen dat als er sprake is van een relatie tussen tweede-taalvaardigheid van allochtone leerlingen en hun attitudes ten opzichte van hun eerste taal, die eerder positief dan negatief is. Het lijkt erop dat een positieve houding ten opzichte van de eerste taal gepaard gaat met een hogere taalvaardigheid in de tweede taal.

Met behulp van multiple-regressie-analyse kan worden nagegaan welke combinatie van attitudele gegevens leidt tot de hoogste samenhang met de taalvaardigheid. De Multiple R geeft bovendien een indicatie van de mate waarin op basis van gegevens over taalattitudes voorspellingen gedaan kunnen worden over de taalvaardigheid van de leerlingen.

In eerste instantie is een multiple-regressie-analyse toegepast op de gegevens van alle kinderen samen. Afhankelijke variabele was de gemiddelde score op de afgenomen taaltoetsen. De factoren die ontleend zijn aan de matched-guise-procedure en het algemene gedeelte van de vragenlijst werden als predicerende variabelen in de analyse ingevoerd. Omdat het tweede deel van de vragenlijst niet op alle leerlingen van toepassing was, werd dat buiten beschouwing gelaten. De stapsgewijze regressie had als criterium dat de waarschijnlijkheidswaarde van de partiële correlaties van de overblijvende variabelen lager dan .05 moest zijn. Op de drie variabelen die geselecteerd werden, is vervolgens opnieuw regressie-analyse toegepast. Daarbij

zijn de gegevens van de verschillende groepen leerlingen ook afzonderlijk geanalyseerd. De resultaten worden weergegeven in Tabel 7.10. De groep 'overige allochtonen' is te klein om daarvoor een afzonderlijke analyse uit te voeren.

	Totaal (n = 137)	Standaard- sprekers (n = 36)	Dialect- sprekers (n = 75)	Mediterranen (n = 26)
Multiple R	.46	.39	.47	.63
R-kwadraat	.21	.15	.22	.40
	beta	beta	beta	beta
Zelfvertrouwen	.34**	.34**	.31**	.41*
Prestige (Brab.)	.27**	.27	.35**	.49**
Vertrouwen(Brab.)	-.25**	-.25	-.22	-.35

Tabel 7.10 Stapsgewijze-multiple-regressie-analyses, afhankelijke variabele taalvaardigheid

Uit de resultaten van de regressie-analyse die betrekking heeft op de totale groep komt naar voren dat met behulp van de drie geselecteerde attitudinale variabelen in totaal 21% van de variatie in de taalvaardigheid van de leerlingen verklaard kan worden. Bij de leerlingen van Mediterrane herkomst is het percentage verklaarde variantie zelfs 40. Vooral die hoeveelheid verklaarde variantie is hoog in vergelijking met de resultaten van veel andere onderzoeken op dit terrein (Oller 1977, Gardner 1985).

De taalvaardigheid van de standaardtaalsprekers blijkt vooral samen te hangen met het zelfvertrouwen van die groep leerlingen. De beta's van de andere twee factoren zijn niet significant. Ook bij de tweetalige leerlingen, de dialectsprekers en de Mediterraneanen, is de factor zelfvertrouwen gerelateerd aan de scores die behaald worden op de toetsen. De beta van de factor prestige van de Brabantse guise overtreft echter die van de factor zelfvertrouwen.

Wanneer alle attitudinale variabelen in de regressie-analyse worden betrokken, stijgen de multiple correlaties. Voor de totale groep, de standaardtaalsprekers, de dialectsprekers en de Mediterraneanen worden dan Multiple R's gevonden van resp. .66, .41, .71 en .68. De relatief grote toename in het percentage verklaarde variantie bij de dialectsprekers wordt veroorzaakt door de bijdrage van de factoren 'in-nemendheid' van de Brabantse guise en de factoren 'schaamte voor T1' en 'belang van T1' die ontleend zijn aan de vragenlijst.



## 7.5 Conclusies

De eerste conclusie die uit de gepresenteerde resultaten kan worden getrokken is dat de attitudepatronen ten opzichte van het Nederlands van kinderen uit etnische minderheidsgroepen nauw overeenkomen met die van autochtone kinderen. Daarop wijzen vooral de resultaten van de *matched-guise-procedure*. Zowel voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen, als voor de kinderen uit de andere etnische minderheidsgroepen geldt dat zij bij de beoordeling van de verschillende variëteiten van de beide guises een onderscheid maken tussen 'statusvariabelen' en 'solidariteitsvariabelen' (Ryan 1979, Knops 1987). De allochtone kinderen blijken zich, evenals de autochtone kinderen, bewust te zijn van het openlijke prestige ('overt prestige') van de Nederlandse standaardtaal. Daarnaast lijken zij ook het verborgen prestige ('covert prestige') (Trudgill 1972) van de dialecten te herkennen. Voor wat betreft de Mediterrane leerlingen komt dat naar voren uit hun positieve attitudes ten opzichte van de innemendheid van de Brabantse guise. Zij zijn solidair met de dialectsprekers wanneer het gaat om de innemendheid, of de sociale aantrekkelijkheid, die verbonden is met het spreken van het Brabants dialect. De overige allochtone leerlingen zijn het wat betreft de Brabantse guise volstrekt eens met de standaardtaalsprekers. In tegenstelling tot de standaardtaalsprekers (en de andere groepen) waarderen zij de innemendheid van de spreker van het Amsterdams hoger dan die van de standaardtaalspreker. In paragraaf 7.3.1 kwam al aan de orde dat deze positieve attitude van de overige allochtone leerlingen ten opzichte van het verborgen prestige van het Amsterdams misschien verklaard kan worden doordat de betreffende allochtone leerlingen meer contacten hebben met personen uit de Randstad dan de andere kinderen.

De resultaten van het onderhavige onderzoek komen overeen met die van andere studies naar taalattitudes van tweetalige kinderen.

Day (1982) en Caranza (1982) bespreken onderzoeken waaruit blijkt dat kinderen zich vanaf hun derde à vierde jaar bewust worden van het feit dat taal een belangrijke factor is bij het bepalen van verschillen tussen sociale groepen. Ook uit die onderzoeken komt in veel gevallen naar voren dat kinderen uit etnische minderheidsgroepen naarmate zij ouder worden, de attitudes van de meerderheid overnemen. Dat betekent dat zij de meerderheidstaal, d.w.z. hun tweede taal, steeds hoger gaan waarderen.

Volgens Day (1982) is nog onduidelijk in hoeverre het ontwikkelen van positieve attitudes ten opzichte van de tweede taal gepaard gaat met toenemende negatieve attitudes ten opzichte van de eerste taal.

Het is jammer dat het, in verband met het feit dat er zoveel verschillende talen in de onderzoeksgroep vertegenwoordigd zijn, in het onderhavige onderzoek niet mogelijk was om via een indirecte procedure gegevens te verzamelen over de attitudes van de allochtone kinderen ten opzichte van hun eigen taal. De resultaten die de *matched-guise-procedure* heeft opgeleverd met betrekking tot de attitudes van de kinderen ten opzichte van verschillende variëteiten van het Nederlands

doen vermoeden dat een dergelijk onderzoek mogelijk is, en tot interessante gegevens zou kunnen leiden. De directe procedure blijkt in dit onderzoek minder geschikt voor het verzamelen van taalattitudinele gegevens. Dat hangt voor een deel zeker samen met de kwaliteit van de afgenomen vragenlijsten. Vooral het tweede deel van de vragenlijst bevat te veel vragen die geen interpreteerbare gegevens opleveren. Gardner (1985:66) wijst met nadruk op de resultaten van het onderzoek van Gardner en Smythe (1975) die aantonen dat het van groot belang is directe vragenlijsten zeer zorgvuldig te formuleren en samen te stellen. Het is duidelijk dat de in het onderhavige onderzoek gehanteerde vragenlijst op dit punt te kort schiet. Dat neemt niet weg dat de vragenlijsten een aantal gegevens over de houding van tweetalige kinderen ten opzichte van hun eerste taal hebben opgeleverd.

Uit de algemene vragenlijst komt een beeld naar voren dat vergelijkbaar is met de resultaten van de *matched-guise-procedure*: de allochtone leerlingen hebben een positieve houding ten opzichte van de Nederlandse standaardtaal. Uit het tweede deel van de vragenlijst blijkt dat de allochtone leerlingen, vooral Turken en Marokkanen, daarnaast ook positieve attitudes hebben ten opzichte van hun eigen taal. Zij hechten belang aan het leren van hun eerste taal en stellen het op prijs die taal in allerlei domeinen te gebruiken. Alleen in contacten met leeftijdgenoten hebben ze een (lichte) voorkeur voor het gebruik van het Nederlands. In paragraaf 7.3 is er al op gewezen dat het goed mogelijk is dat die laatste bevinding meer van zin voor realiteit dan van negatieve attitudes ten opzichte van de eerste taal getuigt. Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat positieve attitudes ten opzichte van de Nederlandse standaardtaal niet samen hoeven te gaan met het afwijzen van de eigen taal. De attitudes van de dialectsprekende kinderen leveren een ander beeld op. Zij hebben een positieve houding ten opzichte van het verborgen prestige van hun dialect. Desondanks blijken ze relatief weinig waarde te hechten aan het leren van het dialect. Het is mogelijk dat de mate waarin kinderen het belang van het leren van hun eerste taal onderkennen, vooral samenhangt met het prestige van die taal. Dat zou betekenen dat dialectsprekers het leren van hun eerste taal niet zo belangrijk vinden omdat ze aan het spreken van die taal weinig prestige toekennen. Het feit dat de Turkse en Marokkaanse kinderen hun eerste taal wel belangrijk vinden, zou erop kunnen wijzen dat zij vinden dat er aan het spreken van Turks en Marokkaans wel prestige is verbonden.

Hoewel slechts drie correlatie-coëfficiënten significant zijn, suggereren de correlaties tussen de attitudes van dialectsprekende kinderen ten opzichte van hun eerste taal en hun vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal dat er sprake is van een verband tussen beide variabelen. Positieve attitudes ten opzichte van het dialect lijken gepaard te gaan met lagere scores op de afgenomen toetsen. Bij de allochtone kinderen leidt geen van de attitudinele variabelen tot significante correlaties met hun tweede-taalvaardigheid. Het feit dat de correlaties doorgaans positief zijn, suggereert echter dat voor de allochtone leerlingen geldt dat positieve attitudes ten opzichte van hun eigen taal een positief effect hebben op de verwerking van de tweede taal.



De bevindingen zouden erop kunnen wijzen dat er bij de onderzochte allochtone leerlingen sprake is van additieve tweetaligheid. Knops (1987:102) beschrijft de sociale voordelen waartoe voortschrijdende additieve tweetaligheid volgens Lambert kan leiden: de taalleerder

*"(...) maakt deel uit van twee sociale groepen, heeft een goede kennis van twee talen en een grote dosis zelfvertrouwen, houdt er positieve attitudes tegenover de beide groepen op na en heeft geleerd dat de overeenkomsten tussen sociale groepen door de bank genomen groter zijn dan de verschillen."*

Uiteraard zouden er meer gegevens over de attitudes en de vaardigheden in de eerste en de tweede taal van de onderzochte kinderen beschikbaar moeten zijn om uitspraken te doen over de vraag of er bij de allochtone leerlingen inderdaad sprake is van additieve tweetaligheid. Bovendien lijkt de factor 'schaamte voor T1' in dit onderzoek eerder te wijzen op gevoelens van anomie dan op positieve effecten van tweetaligheid. 'Anomie' is volgens Lambert (1974) een kenmerk van subtractieve tweetaligheid: de taalleerder verliest de banden met zijn eigen groep terwijl hij zich nog niet geaccepteerd weet bij de sprekers van de tweede taal. Het feit dat de Turkse en de Marokkaanse leerlingen aangeven dat zij het vervelend vinden wanneer buitenstaanders hen hun eerste taal horen spreken, zou op dergelijke negatieve effecten van tweetaligheid kunnen wijzen. We mogen op dit punt echter niet uit het oog verliezen dat het bij de factor 'schaamte voor T1' slechts om één vraag gaat waarvan de antwoorden bovendien op meerdere wijzen geïnterpreteerd kunnen worden. Zo is het mogelijk dat een hoge score op deze vraag aangeeft dat kinderen geleerd hebben dat het niet gepast is om gebruik te maken van de eerste taal in aanwezigheid van personen die die taal niet verstaan. Een dergelijke opvatting, die door veel leerkrachten wordt uitgedragen wanneer zij hun leerlingen vragen om in de klas alleen Nederlands te spreken, hoeft niet persé te wijzen op een negatieve houding ten opzichte van de eigen taal. Een tweede, alternatieve verklaring voor de hoge scores op de factor 'schaamte voor T1' zou kunnen zijn dat de betrokken allochtone leerlingen vrezen dat zij door het spreken van de eerste taal bij buitenstaanders de indruk zouden kunnen wekken geen Nederlands te beheersen. Ook in die interpretatie wijst een bevestigend antwoord op de vraag "Zou je het vervelend vinden enz." niet direct op een negatieve houding ten opzichte van de eigen taal. De hoge scores op de factor 'Schaamte voor T1' zouden er in die opvatting eerder op wijzen dat allochtone kinderen een strikt onderscheid maken tussen situaties waarin het gebruik van de eerste taal wél en situaties waarin het gebruik van de eerste taal niet gewenst is. De meest voor de hand liggende interpretatie van een bevestigend antwoord op die vraag is misschien nog wel dat kinderen daarmee aangeven niet graag op te willen vallen.

Uit de sterke overeenkomsten tussen de reacties van de allochtone leerlingen en de autochtone leerlingen op de gepresenteerde guises zou geconcludeerd kunnen

worden dat de allochtonen een zeer hoog niveau van tweede-taalvaardigheid hebben verworven. Aan een dergelijke conclusie ligt dan de opvatting van o.a. Day (1982) ten grondslag, dat taalattitudes een onderdeel zijn van het theoretische construct 'taalvaardigheid' (zie Hoofdstuk 2). De in het onderhavige onderzoek geobserveerde samenhang tussen reacties op de matched-guise-procedure en de scores die behaald zijn op de afgenomen taaltoetsen, zouden een dergelijke veronderstelling kunnen ondersteunen.

We stuiten hier echter op een probleem dat volgens o.a. Gardner (1985) en Knops (1987) kenmerkend is voor correlatieve onderzoek (Gardner 1985, Knops 1987). Gardner e.a. (1985) betogen dat mede daardoor de aard van de relatie tussen tweede-taalontwikkeling en attitudele en/of motivationele factoren nog steeds onduidelijk is, ondanks het feit dat in een groot aantal studies is aangetoond dat er een verband bestaat.

Uit het bestaan van significante correlaties kan niet worden afgeleid in welke richting de variabelen elkaar beïnvloeden. Het is mogelijk dat significante correlaties tussen attitudele variabelen en taalvaardigheid in het onderhavige onderzoek erop wijzen dat attitudele factoren afhankelijk zijn van het taalvaardigheidsniveau van de taalleerders. Een alternatieve interpretatie zou echter kunnen zijn dat (tweede-)taalverwervingsprocessen (mede) afhankelijk zijn van de houding die de onderzochte leerlingen hebben ten opzichte van (sprekers van) de te leren taal. Bovendien is het mogelijk dat de samenhang tussen de scores die de leerlingen behalen op de afgenomen taaltoetsen en hun attitudes ten opzichte van het Nederlands verklaard moet worden doordat beide variabelen afhankelijk zijn van een derde, onbekende factor. Dat zou inderdaad, zoals Day (1982) lijkt te veronderstellen, de taalvaardigheid van de leerlingen kunnen zijn. Die taalvaardigheid zou dan meer omvatten dan de vaardigheden die met behulp van de afgenomen cloze-toetsen gemeten worden.

De resultaten van het onderhavige onderzoek laten niet toe dat er verregaande uitspraken worden gedaan over de aard van de relatie tussen de verzamelde taalattitudele gegevens en de scores die de leerlingen behaald hebben op de afgenomen taaltoetsen. Er is echter een aantal gegevens dat erop wijst dat de in dit onderzoek verzamelde gegevens over de attitudes van tweetalige leerlingen ten opzichte van (sprekers van) de tweede taal, het beste opgevat kunnen worden als maten voor hun taalvaardigheid. Hoewel er een aantal significante correlaties zijn gevonden tussen taalattitudes van leerlingen en hun taalvaardigheid, zijn daar geen gegevens bij die erop wijzen dat attitudes ten opzichte van (sprekers van) het Nederlands van invloed zijn op het tempo en/of het succes waarmee kinderen een tweede taal verwerven. Hierna worden die onderzoeksresultaten die tot deze conclusie hebben geleid, besproken.

De factor 'zelfvertrouwen' blijkt in het onderhavige onderzoek de beste voorspeller te zijn van de scores die de leerlingen behaalden op de afgenomen taaltoetsen. De resultaten m.b.t. deze factor komen overeen met de resultaten van een aantal



andere onderzoeken naar de relatie tussen attitudele factoren en tweede-taalverwerving. Gardner e.a. (1976) laten zien dat 'French classroom anxiety', een van de beste voorspellers is van de taalvaardigheid van Canadese studenten die Frans leren. Naarmate studenten te kennen geven in de klas meer last te hebben van spreekangst bij het gebruiken van de doeltaal, scoren ze lager op taalvaardigheidstoetsen. Ook Gardner (1979) betoogt dat spreekangst bij het spreken van de tweede taal ('anxiety') een betere voorspeller is van tweede-taalvaardigheid dan andere attitudele factoren en de motivatie voor het leren van de taal. Clément e.a. (1977) vinden vergelijkbare resultaten in hun onderzoek bij van huis uit Franstalige studenten die in Montréal Engels leren.

Clément (1980) beschouwt de relatie tussen zelfvertrouwen en tweede-taalvaardigheid als een 'secondary motivational process'. Hij gaat er daarbij net als Gardner (1979) van uit dat het zelfvertrouwen van tweede-taalleerders gestimuleerd wordt door veelvuldige contacten met sprekers van de te leren taal. Clément benadrukt echter dat niet alleen de kwantiteit, maar ook de kwaliteit van de contacten met native speakers van invloed is op het zelfvertrouwen van de tweede-taalleerder. Het zelfvertrouwen van de leerders wordt positief beïnvloed door contacten die als prettig worden ervaren, terwijl minder aangename ervaringen in de omgang met native speakers kunnen leiden tot spreekangst. De omvang en de aard van de contacten die taalleerders hebben met native speakers worden in de opvatting van Clément beïnvloed door 'primary motivational processes': de attitudes van de taalleerder ten opzichte van de sprekers van de tweede taal en zijn wens om 'één van hen' te worden. Clément (1980) baseert zich daarbij o.a. op de resultaten van het onderzoek naar de relatie tussen attitudele variabelen en de mate waarin van huis uit Engelstalige studenten die in Canada Frans leren, contact zoeken met Franstalige Canadezen (Clément e.a. 1977). Uit dat onderzoek kwam naar voren dat studenten die (tijdens een schoolreis) veel contact zochten met native speakers van het Frans positievere attitudes hadden ten opzichte van Franstaligen dan studenten die minder contact zochten. Ook Desrochers en Gardner (1977) rapporteren onderzoeksresultaten die wijzen op een relatie tussen attitudele factoren en de factor 'contact'.

Wanneer Clément's opvatting dat de mate van zelfvertrouwen in de tweede taal wordt beïnvloed door de aard van de contacten met native speakers juist is, zou verwacht moeten worden dat een gebrek aan zelfvertrouwen in de tweede taal gepaard gaat met een voorkeur voor contacten in de eerste taal. De veronderstelling dat het gedrag van mensen meer wordt beïnvloed door het idee dat zij hebben over hun eigen bekwaamheid, dan door hun feitelijke bekwaamheid (Smits 1985), zou bovendien kunnen leiden tot de hypothese dat het verband tussen het zelfvertrouwen in de tweede taal en de taalkeuze van de taalleerders sterker is dan de relatie tussen de feitelijke taalvaardigheid en taalkeuze. Geen van beide verwachtingen wordt in het onderhavige onderzoek bevestigd. De correlaties tussen de taalvaardigheid van de leerlingen en hun taalkeuze variëren tussen .01 (in contacten met leeftijdgenoten, Mediterraneanen) en .31 (op school, overige allochtone leer-

lingen) (zie tabel 7.9). De correlaties tussen de factoren 'T1 met leeftijdgenoten' en 'T1 op school' en het zelfvertrouwen variëren zowel bij de allochtone als bij de dialectsprekende leerlingen tussen .03 en .07. Bij de Mediterrane leerlingen wordt wel een significante correlatie gevonden tussen het zelfvertrouwen en de factor 'T1 thuis'. Het feit dat deze correlatie negatief is (-.35), zou erop kunnen wijzen dat het zelfvertrouwen in de tweede taal afneemt, naarmate kinderen thuis vaker hun eerste taal gebruiken. Bij de dialectsprekers en de overige allochtonen zijn de correlaties tussen zelfvertrouwen en 'T1-gebruik thuis' laag en niet significant (resp. -.02 en .05).

Naar aanleiding van de bovenstaande gegevens kan de opvatting van Clément dat 'zelfvertrouwen' een 'attitudinele' variabele is die van invloed is op het taalverweringsproces, betwijfeld worden. De onderzoeksresultaten doen vermoeden dat de factor 'zelfvertrouwen' in het onderhavige onderzoek niet zozeer afhankelijk is van de omvang en de aard van de contacten die taalleerders hebben met gebruikers van de doeltaal, maar vooral van hun taalvaardigheid. De onderzoeksresultaten zouden in dat opzicht overeenkomen met die van bijvoorbeeld Oskarsson (1980) en Janssen-van Dieten (1987) die aantonen dat volwassen taalleerders in staat zijn betrouwbare en valide oordelen te geven over hun eigen taalvaardigheidsniveau. Uit de resultaten van het onderhavige onderzoek zou geconcludeerd kunnen worden dat hetzelfde geldt voor één- en tweetalige kinderen. Ook het feit dat er geen enkele significante relatie wordt gevonden tussen het zelfvertrouwen van de kinderen en hun rapportcijfers bij het schoolvak 'rekenen', terwijl de correlaties met de rapportcijfers voor 'taal' bij dialectsprekers, Mediterraneanen en standaardtaalsprekers significant zijn, wijst erop dat zelfvertrouwen eerder moet worden opgevat als een maat voor de taalvaardigheid van leerlingen dan als een attitudinele variabele. De correlatie tussen de rapportcijfers voor taal en zelfvertrouwen is bij dialectsprekers .32 ( $p < .01$ ), bij standaardtaalsprekers .38 ( $p < .05$ ) en bij Mediterraneanen .57 ( $p < .01$ ). Alleen bij de overige allochtone leerlingen is de correlatie niet significant (.11).

De resultaten m.b.t. de matched-guise-procedure wijzen evenmin op het bestaan van een verband tussen affectieve, attitudinele variabelen en taalvaardigheid. De variabelen 'vertrouwen' en 'innemendheid' blijken niet met de tweede-taalvaardigheid van de leerlingen samen te hangen.

De factoren 'vertrouwen' en 'innemendheid' hebben beide betrekking op de solidariteitsdimensie, terwijl de factor 'prestige' te maken heeft met de statusdimensie (Ryan 1979). De beide solidariteitsvariabelen hebben een sterk affectief karakter; ze zijn samengesteld op basis van vragen naar persoonlijkheidseigenschappen die nodig zijn om sympathie en vriendschap te verwerven. Het is opmerkelijk dat alleen de factor 'prestige', die een sterke cognitieve component heeft, samenhangt met de taalvaardigheid van de leerlingen. De antwoorden van de kinderen op vragen naar de status van sprekers van verschillende taalvariëteiten geven een indruk van de mate waarin zij zich bewust zijn van sociale verscheidenheid in taalgebruik. De in dit onderzoek gevonden significante correlatie tussen de factor 'prestige' en de



taalvaardigheid van basisschoolleerlingen vormt een bevestiging van de in Hoofdstuk 2 aangehaalde opvatting van Hymes, die betoogt dat kennis van de sociale verscheidenheid in taalgebruik deel uitmaakt van het concept 'taalvaardigheid'. Het bestaan van een verband tussen attitudes ten opzichte van een tweede taal en het tempo/succes van tweede-taalverwervingsprocessen wordt er echter niet door bevestigd.

## Hoofdstuk 8

# CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk wordt een aantal afsluitende conclusies en aanbevelingen gepresenteerd. Omdat specifieke conclusies met betrekking tot de in het derde hoofdstuk geformuleerde onderzoeksvragen in de hoofdstukken 4 tot en met 7 aan de orde zijn gekomen, blijft dit hoofdstuk tot een aantal hoofdlijnen beperkt.

In onderzoek met betrekking tot etnische minderheidsgroepen en minderhedenbeleid neemt de variabele 'taalvaardigheid in het Nederlands' een belangrijke plaats in. Zo blijkt bijvoorbeeld uit het in 1986 verschenen ACOM-overzicht van door de rijksoverheid gefinancierd minderhedenonderzoek (Cottaar en Willems 1986), dat in 18 van de 21 beschreven onderzoeksprojecten in meer of mindere mate aandacht wordt besteed aan de taalvaardigheid in het Nederlands van de leden van de onderzochte etnische minderheidsgroepen. De onderzoeksresultaten tonen aan dat in allerlei sectoren van de Nederlandse samenleving, variërend van gezondheidszorg en hulpverlening tot arbeidsmarkt en middenstand geldt dat 'volwaardig functioneren' (Beleidsplan 1981:6) hoge eisen stelt aan de taalvaardigheid in het Nederlands.

Dat geldt niet in de laatste plaats voor het onderwijs. De over het algemeen weinig succesvolle schoolloopbanen van leerlingen uit sommige etnische minderheidsgroepen worden dan ook stevast in verband gebracht met een onvoldoende beheersing van het Nederlands.

In het minderhedenonderzoek is tot voorkort opmerkelijk weinig aandacht besteed aan het feit dat allochtonen niet de eerste of enige groep 'anderstaligen' vormen waarmee het Nederlandse onderwijs wordt geconfronteerd. Met de afname van het aantal neveninstromers en het groeiende aantal onderinstromers heeft het minderhedenonderzoek echter een breder perspectief gekregen. De aandacht is niet meer primair gericht op de eerste opvang van allochtone leerlingen die geen Nederlands beheersen, maar strekt zich uit over de gehele schoolloopbaan. Daarbij



groeit het besef dat er behalve verschillen ook overeenkomsten bestaan tussen de onderwijsproblemen van allochtone en autochtone leerlingen in achterstandssituaties. Het uitgangspunt dat de factoren die in onderzoek naar de onderwijskansen van allochtonen van belang zijn, sterk verschillen van de factoren die in het schoolloopbanenonderzoek bij autochtonen een rol spelen, lijkt niet langer zinvol. Dat uitgangspunt heeft er in het verleden te vaak toe geleid dat voorbij werd gegaan aan reeds geformuleerde theorieën over achtergronden van kansengelijkheid in het onderwijs. Door minderhedenonderzoekers gepresenteerde theorieën over de onderwijskansen van allochtonen blijken daardoor vaak minder origineel dan sommige auteurs doen vermoeden.

Dat geldt ook voor de opvattingen van Cummins, één van de meest vooraanstaande onderzoekers op het minderhedenterrein. Zijn ideeën over de achtergronden van de kansengelijkheid in het onderwijs aan allochtone leerlingen komen sterk overeen met de standpunten die Bernstein in de jaren '60 en '70 publiceerde met betrekking tot de onderwijskansen van kinderen uit verschillende sociaal-economische milieus. Beide onderzoekers gaan ervan uit dat het taalgebruik op school zich op een aantal punten onderscheidt van alledaags taalgebruik in informele situaties. Volgens Bernstein hangen de onderwijsproblemen van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus samen met het feit dat zij bij schoolentree kenmerken van het schoolse taalgebruik niet of onvoldoende beheersen. Cummins lijkt het met Bernstein eens te zijn wanneer hij betoogt dat ook de verschillen in onderwijskansen van kinderen uit verschillende etnische groeperingen in de eerste plaats samenhangen met verschillen in de milieus waaruit de kinderen afkomstig zijn.

In dit proefschrift is verslag gedaan van een onderzoek naar de relatie tussen de taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen en hun schoolsucces. Slechts een klein aantal van de onderzochte allochtone leerlingen is afkomstig uit hogere sociaal-economische milieus. Desondanks kunnen de onderzoeksresultaten geïnterpreteerd worden als een bevestiging van Cummins' opvattingen over de belangrijke rol van de factor 'sociaal milieu' in de schoolloopbanen van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

Hoewel uit de onderzoeksresultaten naar voren komt dat allochtone kinderen over het algemeen wat minder hoge rapportcijfers krijgen dan autochtone kinderen en vaker doorstromen naar lagere vormen van voortgezet onderwijs, kan niet geconcludeerd worden dat de variabele 'taalachtergrond' bepalend is voor de onderwijskansen van kinderen uit etnische minderheidsgroepen. De gesignaleerde discrepanties tussen de verschillende groepen leerlingen lijken eerder samen te hangen met verschillen in het sociaal-economisch milieu waaruit de kinderen afkomstig zijn. Uit de vergelijking van de onderwijsresultaten van kinderen uit hogere sociaal-economische milieus komt naar voren dat er aan het einde van de basisschool géén verschillen bestaan tussen de onderwijsresultaten van kinderen met uiteenlopende taalachtergronden. Dialectsprekende en allochtone kinderen van hoog-opgeleide

ouders behalen even hoge rapportcijfers, en stromen even goed door als standaardtaalsprekende leeftijdgenoten uit vergelijkbare milieus.

Daar staat tegenover dat voor allochtone kinderen uit lagere sociaal-economische milieus geldt dat hun onderwijspositie nog ongunstiger is dan die van autochtone kinderen uit vergelijkbare milieus. In Hoofdstuk 4 is erop gewezen dat de variabele 'taalachtergrond' het effect van de variabele 'milieu' mogelijk versterkt. Een indicatie daarvoor is de bevinding dat ook voor autochtonen uit lagere sociaal-economische milieus geldt dat dialectsprekers wat minder hoge rapportcijfers behalen dan standaardtaalsprekers. Bij het interpreteren van deze resultaten moet echter rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat de discrepanties tussen leerlingen met verschillende taalachtergronden veroorzaakt worden door een gebrekkige operationalisering van de variabele 'sociaal-economisch milieu'. Het is duidelijk dat er variatie bestaat binnen de sociaal-economische milieus die in dit onderzoek zijn gedefinieerd als 'laag'. Zo worden kinderen van ouders die geen enkele schoolopleiding gevolgd hebben en analfabeet zijn, in dezelfde groep ondergebracht als kinderen van ouders die enkele jaren beroepsonderwijs hebben genoten. Het is zeer goed denkbaar dat het schijnbare effect van de variabele taalachtergrond op de onderwijsresultaten van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus in feite een effect is van variatie in die sociaal-economische milieus.

Ook de geconstateerde verschillen in de taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen lijken in de eerste plaats samen te hangen met verschillen in het sociaal-economische milieu waaruit kinderen afkomstig zijn. Allochtone leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus blijken even goed te scoren op globale indirecte taaltoetsen als autochtone leerlingen uit die milieus. Het feit dat er, óók wanneer er getracht wordt te controleren voor de variabele 'milieu', significante verschillen worden gevonden tussen de scores van allochtone en autochtone leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus zou opnieuw samen kunnen hangen met de gebrekkige operationalisatie van de factor 'milieu'.

De veronderstelling dat de invloed van de factor 'taalachtergrond' minder sterk is dan de invloed van de factor 'milieu', wordt ondersteund door de bevinding dat er in de schrijfproducten van allochtone onderinstromers aan het einde van de basisschool géén fouten voorkomen die niet ook, zij het minder frequent, worden aangetroffen in de opstellen van autochtone kinderen. Wat betreft morfo-syntactische kenmerken van geschreven Nederlands blijken in de verzamelde data vooral de lidwoorden van bepaaldheid en het bijwoord 'er' aan het einde van de lagere school nog steeds relatief veel problemen op te leveren voor allochtone tweede-taalleerders. Op zich is deze bevinding weinig spectaculair: elke tweede-taaldocent zal die problemen herkennen. De meeste docenten kennen waarschijnlijk tevens de frustraties die optreden bij het beantwoorden van vragen van taalleerders over de wijze waarop dergelijke fouten vermeden kunnen worden. De 'regels' voor het gebruik van de lidwoorden en het bijwoord 'er' in het Nederlands zijn dermate ideosyncratisch, dat sterk getwijfeld moet worden aan het nut van het ontwikkelen van lesmateriaal dat erop gericht is juist die specifieke taalproblemen van tweede-taalleerders op te lossen.



Op basis van de onderzoeksresultaten moet geconcludeerd worden dat het niet noodzakelijk is om afzonderlijke taalprogramma's te ontwikkelen voor het onderwijs Nederlands aan gevorderde tweede-taalleerders. Er blijken zich bij allochtone onderinstromers aan het einde van de basisschool geen taalproblemen voor te doen die uniek zijn voor tweede-taalleerders. Uit de scores die de onderzochte allochtone leerlingen behalen op de afgenomen taaltoetsen en uit de gegevens over hun attitudes ten opzichte van verschillende variëteiten van het Nederlands blijkt dat allochtone onderinstromers aan het einde van de basisschool een hoog niveau van tweede-taalvaardigheid hebben verworven. De grote verschillen tussen de mate waarin de onderzochte leerlingen aan het einde van de basisschool de Nederlandse standaardtaal beheersen, rechtvaardigen wel de aanbeveling om te streven naar een algemene verbetering van de kwaliteit van het taalonderwijs. Niet alleen allochtone, maar ook autochtone leerlingen zouden daarmee gebaat zijn. Er zal daarbij veel aandacht besteed moeten worden aan de ontwikkeling van lesmateriaal en didactiek, en aan de opleiding van onderwijsgevendenden. Uit de resultaten van het onderhavige onderzoek komt opnieuw naar voren dat het zoeken naar mogelijkheden om de woordenschat van leerlingen uit te breiden daarbij van primair belang is. Een eerste stap in deze richting is gezet door Hofmans-Okkes (1987). Zij geeft in haar boek *'Schoolboeken leren lezen'* een aantal zinvolle adviezen aan docenten die in het voortgezet onderwijs te maken krijgen met kinderen voor wie het taalgebruik in schoolboeken problemen oplevert. Hofmans-Okkes benadrukt terecht dat dergelijke problemen niet uniek zijn voor allochtone leerlingen en dat een aanpak zoals door haar wordt voorgesteld dan ook niet alleen veel allochtone, maar ook veel autochtone leerlingen ten goede kan komen.

De conclusie dat de factor 'taalachtergrond' aan het einde van de basisschool minder invloed heeft op de taalvaardigheid en de onderwijsresultaten van leerlingen dan de factor 'sociaal milieu', betekent niet dat wetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheden van leerlingen en hun schoolsucces niet zinvol zou zijn.

Er zijn in de loop der tijd uiteenlopende theoretische modellen van taalvaardigheid ontwikkeld, die leiden tot verschillende opvattingen over de wijze waarop taalvaardigheid geoperationaliseerd dient te worden. Cummins (1984a) laat zien hoezeer de theorieën over wat taalvaardigheid inhoudt, uiteenlopen door het model van Hernandez-Chavez, Burt en Dulay (1978), waarin in totaal 64 afzonderlijke taalvaardigheden worden onderscheiden, te vergelijken met de opvatting van Oller en Perkins (1980) die veronderstellen dat er één centrale factor is die de variantie die door uiteenlopende taal- en intelligentietests wordt gemeten, verklaart. Tussen beide polen in liggen opvattingen als die van Canale en Swain (1980), die drie typen communicatieve competentie onderscheiden, en het theoretisch raamwerk van Cummins zelf, waarin taalvaardigheden langs twee verschillende dimensies worden onderscheiden (zie Hoofdstuk 2).

De theorievorming over het concept 'taalvaardigheid' is tot nu toe echter niet veel beter dan die met betrekking tot het concept 'intelligentie'. Bij het streven

naar het opheffen van kansenongelijkheid in het onderwijs bestaat, zoals Cummins terecht benadrukt, behoefte aan een consistente theorie met betrekking tot het concept 'taalvaardigheid' en met betrekking tot de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces. In het kader van onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces is niet alleen aandacht voor de manier waarop verschillen in taalvaardigheid gemeten kunnen worden van belang, maar vooral aandacht voor de inhoud van het begrip taalvaardigheid en voor de relatie tussen taalvaardigheden en andere cognitieve vaardigheden.

In tegenstelling tot wat verwacht zou kunnen worden, blijken in dit onderzoek de rapportcijfers die allochtone leerlingen behalen voor rekenen nauwelijks samen te hangen met de cijfers die ze behalen voor taal. De samenhang tussen de rapportcijfers voor taal en rekenen is bij autochtone leerlingen, en vooral bij dialectsprekers, veel sterker.

Het feit dat ook de scores die allochtone kinderen behalen op de afgenomen globale taaltoetsen slechts zwak correleren met de 'rekencijfers', doet vermoeden dat verklaringen voor het ontbreken van een samenhang tussen taalvaardigheid en prestaties bij rekenen van allochtone leerlingen niet gezocht hoeven te worden in de strategieën die leerkrachten hanteren bij het beoordelen van de taalvaardigheid van allochtone leerlingen. Het is jammer dat er in het kader van dit onderzoek geen 'objectievere' gegevens zijn verzameld over de rekenvaardigheden van de onderzochte leerlingen. De hoge samenhang tussen de rapportcijfers voor 'rekenen' en de doorstroomadviezen maakt het echter onwaarschijnlijk dat de lage correlatie tussen de rapportcijfers voor taal en rekenen bij allochtone leerlingen wordt veroorzaakt doordat leerkrachten allochtone leerlingen die de Nederlandse standaardtaal niet goed beheersen extra hoge cijfers geven voor rekenen, om daarvoor de lagere rapportcijfers voor taal te compenseren.

Een tweede opvallend onderzoeksresultaat in dit verband is dat er geen significante correlatie bestaat tussen de rapportcijfers die de betrokken allochtone leerlingen krijgen voor rekenen en hun sociaal-economisch milieu, terwijl de correlatie tussen sociaal-economisch milieu en het rapportcijfer voor taal significant is. Voor de dialectsprekende kinderen geldt dat zowel de rapportcijfers voor taal als die voor rekenen significant samenhangen met hun sociaal-economische achtergronden. Bij standaardtaalsprekers hangen alleen rekencijfers significant samen met het sociaal-economisch milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn.

Het is mogelijk dat verklaringen voor deze bevindingen gevonden kunnen worden in de 'Pygmalion-these' (Jungbluth 1985). Volgens de 'Pygmalion-these' hangen ongelijke onderwijskansen van leerlingen uit verschillende milieus samen met verschillen in het onderwijsaanbod aan die leerlingen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten bij het vaststellen van hun onderwijsdoelen voor individuele leerlingen rekening houden met hun leerprestaties en sociale achtergronden. Differentiatie in de onderwijsdoelen die bij verschillende leerlingen worden nage-



streefd, zou leiden tot verschillen in onderwijsaanbod, die op hun beurt zouden leiden tot verschillen in uiteindelijke schoolprestaties.

Het is mogelijk dat dergelijke self-fulfilling prophecy-effecten in het onderwijs aan allochtone leerlingen minder voorkomen, doordat leerkrachten minder goed op te hoogte zijn van de sociale achtergronden van allochtonen, of misschien meer terughoudend bij het 'voorspellen' van met die achtergronden verbonden verschillen in 'talent'. Onderzoeksresultaten van Jungbluth (1985) zouden een dergelijke veronderstelling kunnen ondersteunen. De summierende gegevens die Jungbluth (1985:79) heeft verzameld met betrekking tot de ideeën van leerkrachten over de achtergrondkenmerken van allochtone leerlingen, wijzen erop dat leerkrachten inderdaad terughoudend zijn bij het leggen van een relatie tussen de buitenlandse herkomst van ouders en hun sociaal-economische status. De bij het onderzoek van Jungbluth betrokken leerkrachten neigen ertoe kinderen van buitenlandse ouders te rubriceren als komend uit een hoger milieu dan dat waaruit zij in feite afkomstig zijn.

Wanneer leerkrachten inderdaad terughoudend zijn bij het 'voorspellen' van talenten van hun allochtone leerlingen op basis van het sociaal-economisch milieu waaruit zij afkomstig zijn, hoeft dat geenszins te betekenen dat zij niet differentiëren in hun onderwijs aan allochtone leerlingen. Verschillen in het onderwijsaanbod aan allochtone leerlingen zouden in dat geval echter meer dan bij autochtone leerlingen het geval is, beïnvloed worden door de prestaties die de kinderen op school leveren. Het ontbreken van een samenhang tussen de rekenprestaties van allochtonen en het sociaal milieu waaruit zij afkomstig zijn, zou verklaard kunnen worden door het feit dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat ze niet in staat zijn de 'reken talenten' te beoordelen van kinderen van wie zij de taal niet beheersen. Daardoor zou in rekenonderwijs aan allochtone leerlingen minder gedifferentieerd worden dan in het onderwijs aan autochtonen. De Nederlandstalige leerkrachten kunnen uiteraard wel beoordelen in hoeverre er verschillen bestaan tussen de mate waarin allochtone leerlingen de Nederlandse taal beheersen. Door daarmee rekening te houden, zouden zij ertoe bijdragen dat de verschillen op dat punt toenemen. Om na te gaan in hoeverre de bovenstaande hypothese enige juistheid bezit, zou in de eerste plaats moeten worden nagegaan in hoeverre er bij schoolentree milieugebonden verschillen bestaan tussen de taalvaardigheid in het Nederlands van van huis uit niet-Nederlandstalige kinderen.

Ook de wijze waarop doorstroomadviezen aan allochtone leerlingen tot stand komen, verdient nader onderzoek. MAVO-adviezen blijken een opmerkelijke rol te spelen in de schoolloopbanen van kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Allochtone leerlingen blijken even vaak een MAVO-advies te krijgen als hun autochtone klasgenoten. Uit de relatie tussen de scores die de leerlingen behalen op de afgenomen taaltoetsen en hun doorstroomadvies komt naar voren dat MAVO-adviezen niet in de eerste plaats afhankelijk zijn van de taalvaardigheid in het Nederlands van de allochtone leerlingen. Ook allochtone leerlingen die relatief lage scores behalen op de afgenomen taaltoetsen, blijken van hun leerkrachten een MAVO-advies te krijgen. Bij de doorstroming van leerlingen uit etnische minder-

heidsgroepen naar het MAVO lijkt 'rekenvaardigheid' van doorslaggevend belang te zijn.

Op basis van zijn studie over onderzoek op het gebied van dialect en onderwijs concludeert Hagen (1981) dat het hanteren van het uitgangspunt 'kansenongelijkheid van niet-standaardtaalsprekers' ertoe leidt dat in veel van die onderzoeken het streven naar optimale onderwijsmodellen centraal staat. Het streven naar taalpolitieke doelen brengt met zich mee dat het onderzoek zich richt op schoolvorderingen in brede zin, op een groot aantal proefpersonen en op een zodanige kwantitatieve analyse en verwerking van de resultaten dat die overtuigend zijn voor de beleidsmakers in de onderwijssector (Hagen 1981:15). Factoren als taalachtergrond, intelligentie, sociaal milieu en allerlei onderwijskenmerken kunnen daardoor niet op de juiste wijze in het onderzoek worden betrokken. Bovendien leidt de beleidsgerichte aanpak van de onderzoekers er volgens Hagen toe dat taalvaardigheid te veel in schoolse, en te weinig in linguïstische zin wordt opgevat.

De tot nu toe uitgevoerde studies naar de onderwijspositie van etnische minderheidsgroepen in Nederland laten zien dat de door Hagen geschetste gevaren niet denkbeeldig zijn. Onderzoek naar de positie van leden van etnische minderheidsgroepen in het onderwijs loopt op sommige punten 'achter' bij het traditionele schoolloopbanenonderzoek. Om te voorkomen dat 'self-fulfilling prophecy-effecten' waarbij allochtonen beschouwd worden als de 'kansarmsten onder de kansarmen', hun onderwijskansen negatief gaan beïnvloeden, zou minderhedenonderzoek zich veel meer dan tot nu toe het geval is, moeten richten op het beschrijven van factoren die schoolloopbanen van allochtonen en autochtonen beïnvloeden. Daardoor zou verdieping en verbreding van ideeën en theorieën omtrent de problematiek van allochtone en autochtone leerlingen tot stand kunnen komen. Vigerende opvattingen over al dan niet gewenste differentiatie tussen voorzieningen ten behoeve van het onderwijs aan allochtone en autochtone kinderen in achterstandssituaties zouden zo beter gefundeerd kunnen worden. De resultaten van het onderhavige onderzoek doen vermoeden dat de onderwijskansen van die kinderen het meest gebaat worden door uitbreiding en verbetering van de onderwijsvoorzieningen voor hun ouders.

Onderzoek naar specifieke problemen van allochtone kinderen in het Nederlandse onderwijs zou zich vooral moeten richten op leerlingen aan het begin van het basisonderwijs. Daarbij zal nog veel aandacht besteed moeten worden aan processen van tweede-taalverwerving. Het feit dat uit het onderhavige onderzoek blijkt dat sommige allochtone kinderen aan het einde van de basisschool veel autochtone leeftijdgenoten hebben 'ingehaald', laat onverlet dat er bij schoolentree grote verschillen bestaan tussen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft hun taalvaardigheid in het Nederlands. Er bestaat veel behoefte aan ideeën over de optimale aanpak van tweede-taalonderwijs aan beginnende taalleerders. Uit de verzamelde gegevens over metalinguïstische vaardigheden van de onderzochte leerlingen en hun taalattitudes blijkt dat tweetaligheid ook positieve effecten kan hebben.



Onderzoekers en beleidsmakers zouden zich meer moeten gaan bezighouden met de vraag hoe het onderwijs ingericht dient te worden om ervoor te zorgen dat tweetalige kinderen niet alleen geen nadelen, maar vooral ook de voordelen van hun tweetaligheid zullen ondervinden.

## BIBLIOGRAFIE

- ABOP (1987), **De hele wereld in school. Onderwijs en allochtone groepen: een poging tot een samenhangend beleid gericht op een gelijkwaardige behandeling en gericht op gelijke kansen. Een beleidsnota ter discussie.** Amsterdam: Algemene Bond van Onderwijspersoneel.
- ACLO-Moedertaal (1982), **Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc sub-commissie (taal)onderwijs aan anders-taligen.** Enschede: SLO.
- Alderson, J.C. (1979), Scoring procedures for use on cloze tests. In: Yorio, C., K. Perkins en J. Schachter (eds.), **On TESOL '79. The learner in focus.** Washington, DC: TESOL, 219-227.
- Alderson, J.C. (1983), The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. In: J.W. Oller (ed.), **Issues in language testing research.** Rowley, Mass.: Newbury House, 205-217.
- Amersfoort, J.M.M. van (1974), **Immigratie en minderheidsvorming. Een analyse van de Nederlandse situatie 1945-1973.** Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Appel, R. (1984), **Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition.** Dordrecht: Foris Publications.
- Appel, R. (1985), Mustafa op de MAVO; een exploratief onderzoek naar Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. In: **Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen**, 22, 2, 65-72.
- Appel, R. (1987), Woordassociaties van Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen. In: G. Extra, R. van Hout en T. Vallen, **Etnische minderheden.** Dordrecht: Foris Publications, 31-48.
- Batenburg, Th. A. van en M.J. de Jong (1985), De intelligentie van de Nederlandse schoolkinderen vroeger en nu. In: **Pedagogisch Tijdschrift** 10, 3, 129-137.
- Ben-Zeev, S. (1977), The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. In: **Child Development**, 48, 1109-1018.
- Berg-Eldering, L. van den (red.) (1986a), **Van gastarbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland.** Alphen aan de Rijn/Brussel: Samsom.
- Berg-Eldering, L. van den (1986b), Onderwijs en etnische ongelijkheid. In: J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune en J.M.M. Ritzen (red.), **Onderwijs: bestel en beleid. Deel 2A: Onderwijs en samenleving.** Groningen: Wolters-Noordhoff, 149-204.
- Bergh, H. van den (1985), **Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau; Deel II: Spreek- en luisterprestaties van zesde klassers.** Amsterdam: SCO.
- Bernstein, B. (1962), Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. In: **Language and Speech**, 5, 31-46.



- Bernstein, B. (1970), Education cannot compensate for society. In: **New Society**, 15, 344 - 347.
- Bernstein, B. (1971), **Class, codes and control**, Vol. 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bialystok, E. (1987), Words as things. Development of word concept by bilingual children. In: **Studies in Second Language Acquisition**, 9, 133-140.
- Blok, H. en W.E. Saris (1980), Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school; een structureel model. In: **Tijdschrift voor Onderwijsresearch** 5, 2, 63-79.
- Boers, M., L. van den Bosch en L. Verhoeven (1987), Taalaanbod en culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 9, 2, 166-180.
- Bol, E. en J.A.M. Carpay (1971), Evaluatie van een leergang voor het vreemdetalenonderwijs door middel van vrije-woordassociatietechniek. In: **Pedagogische Studiën**, 48, 387-401.
- Boland, J.H., W.M.B. van Gool en W.M. van der Veur (1982), **Onder woorden. Moedertaal methode voor het voortgezet onderwijs**. Deel 1. Groningen: Wolters-Noordhoff, 102.
- Boland, Th. (1986), Een exploratief onderzoek naar het gebruik van syntactische en semantische informatie in een cloze-procedure. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 8, 1, 15-23.
- Bonset, H. (1975), Enkele sociolinguïstische bezwaren tegen objectieve toetsen voor taalvaardigheid. In: **Levende Talen**, 313, 335-345.
- Boxtel, H.W. van en F.J. van der Linden (1985), **Verliezers in het onderwijs. Leeren vormingsbehoeften van jongeren uit etnische groeperingen**. Samenvattend en integrerend eindverslag. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Brassé, P., W. van Schelven, L. van der Valk en M. de Vries (1983), **Jonge Turken en Marokkanen op de Nederlandse arbeidsmarkt**. Publicatie no. 12. Sociaal-Geografisch Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Brière, E.J. (1972), Are we really measuring proficiency in our foreign language tests?. In: B. Spolsky (ed.) (1972), **The Language Education of Minority Children**. Rowley, Mass.: Newbury House, 182-192.
- Brière, E.J. (1973), Cross-cultural biases in Language Testing. In: J.W. Oller jr. en J.C. Richards (eds.), **Focus on the learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher**. Rowley, Mass.: Newbury House, 214-232.
- Broeder, P., J. Coenen, G. Extra, R. van Hout en R. Zerrouk (1986), Ontwikkelingen in het Nederlandstalig lexicon bij anderstalige volwassenen. Een macro- en micro-perspectief. In: J. Creten, G. Geerts en K. Jaspaert (red.), **Werk-in-uitvoering. Momentopname van de sociolinguïstiek in België en Nederland**. Leuven/Amersfoort: Acco, 39-57.
- Broeder, P., Extra, G. en R. van Hout (1987), Measuring lexical richness and variety in second language use. In: **Polyglot**, 8, 1-16.
- Brown, R. en J. Berko (1960), Wordassociation and the acquisition of grammar. In: **Child Development**, 31, 1-14.

- Brown, J.D. (1983), A closer look at cloze: validity and reliability. In: J.W. Oller jr.(ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 108-129.
- Buiks, P.E.J. (1984), Rastas in Babylon; de etnisering van Surinaamse jongeren in Nederland. In: P. van Gelder e.a. (red.), **Rasta's en andere Surinamers**. Amsterdam, 164-184.
- Buster, A., K. de Bot en A.M. Janssen- van Dieten (1985), **Tweede-Taalonderwijs voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Een poging tot evaluatie**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie/ Instituut voor Toegepaste Taalkunde.
- Calcar, C. van, S. Soutendijk en B. Tellegen (1968), School, milieu en prestatie. In: F. van Heek e.a., **Het verborgen talent**, Meppel: Boom, 255-286.
- Canale, M. (1984), On some theoretical frameworks for language proficiency. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 28- 40.
- Caranza, M. (1982), Attitudinal research on Hispanic language varieties. In: E. Bouchard-Ryan en H. Giles (eds.), **Attitudes to language variation; social and applied contexts**. London: Edward Arnold, 63-83.
- Carroll, J.B. (1983), Psychometric theory and language testing. In: J.W. Oller jr. (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 80-107.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1987), **Statistisch zakboek**. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Claeys, P.C. (1971), **Onderzoek naar de onderwijssituatie in Kerkrade**. Kerkrade.
- Clark, H. en E. Clark (1977), **Psychology and language**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clément, R. (1979), Immersion and residence programs: their effects on attitude and anxiety. In: **Interchange**, 9, 52-58.
- Clément, R. (1980), Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: H. Giles, W.P. Robinson & P.M. Smith (eds.), **Language, social psychological perspectives**. Oxford: Pergamon, 147-154.
- Clément, R., R. Gardner en P. Smythe (1977), Motivational variables in second language acquisition: a study on Francophones learning English. In: **Canadian Journal of Behavioural Science**, 9, 123-133.
- Cohen, A.D. en M. Swain (1976), Bilingual education: The immersion model in the north American context. In: **TESOL Quarterly**, 10, 45-53.
- Corder, S. (1973), **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth: Penguin.
- Cottaar, A. en W. Willems (1986), **Onderzoek minderheden in opdracht van de rijksoverheid**. 's-Gravenhage: ACOM.
- Cummins, J. (1976), The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. In: **Working Papers on Bilingualism**, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978a), Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language groups. In: **The Canadian Modern Language Review**, 34, 395-416.



- Cummins, J. (1978b), Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. In: **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 9, 131-149.
- Cummins, J. (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: **Review of Educational Research**, 49, 2, 222-251.
- Cummins, J. (1980a), The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age question. In: **TESOL Quarterly**, 14, 175-187.
- Cummins, J. (1980b), The construct of language proficiency in bilingual education. In J. Alatis (ed.), **Current issues in bilingual education**. Washington DC.: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, J. (1981), Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. In: **Applied Linguistics**, 2, 132-149.
- Cummins, J. (1983), Language proficiency and academic achievement. In: J.W. Oller jr. (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 108-129.
- Cummins, J. (1984a), Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual student. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Cummins, J. (1984b), Language proficiency and academic achievement revisited: a response. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 71-76.
- Cummins, J. (1987), Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In: P. Homel, M. Paly en D. Aaronson (eds.), **Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 57-74.
- Cummins, J. en M. Swain (1984), Analysis-by-rhetoric: reading the text or the reader's own projections? A reply to Edelsky et al. In: **Applied Linguistics**, 4, 1, 23-41.
- Cziko, G.A. (1983), Psychometric and edumetric approaches to language testing. In: J.W. Oller jr. (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 289-307.
- Day, R. (1982), Children's attitudes toward language. In: E. Bouchard-Ryan en H. Giles (eds.), **Attitudes to language variation; social and applied contexts**. London: Edward Arnold, 116-131.
- Desrochers, A. & R.C. Gardner (1978), Cross-cultural contact: correlates and consequences. In: **Research Bulletin** No. 455. Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.
- Diederer, F., H. Hos, H. Münstermann en G. Weistra (1984), Language attitudes of future teachers in the Netherlands. In K. Deprez (ed.), **Sociolinguistics in the Low Countries**. Amsterdam: Benjamins, 213-236.
- Dirksen, A. (1985), **De analyse van grammaticale fouten in opstellen**. Interne Publicatie Instituut De Vooys, Rijksuniversiteit Utrecht.

- Dors, H.G. (1987), **Vriendschap en sociale relaties in multi-etnisch samengestelde schoolklassen**. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Drenth, P.J. (1968), **De psychologische test**. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- Dronkers, J. (1978), Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. Een toepassing van het Wisconsin-model op het Nederlandse primaire en secundaire onderwijs. In: J. Peschar en W. Ultee (red.), **Sociale stratificatie. Op weg naar empirisch-theoretisch stratificatieonderzoek in Nederland**. Boekaflevering Mens en Maatschappij, Deventer: Van Loghum Slaterus bv.
- Dronkers, J. (1986), Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune en J.M.M. Ritzen (red.), **Onderwijs: bestel en beleid. Deel 2A: Onderwijs en samenleving**. Groningen: Wolters-Noordhoff, 39-147.
- Dronkers, J. en W.E. Saris (1981), Een beter schoolloopbaanmodel? In: **Mens en Maatschappij**, 56, 42-62.
- Edelsky, C., B. Altwerger, F. Barkin, B. Blores, S. Hudelson en K. Jilbert (1984), Semilingualism and Language Deficit. In: **Applied Linguistics**, 4, 1, 1-22.
- Edwards, J.R. (1979), **Language and disadvantage**. London: Edward Arnold.
- Ellemers, J.E. (1976), Veel kunnen verklaren of iets kunnen veranderen: krachtige versus manipuleerbare variabelen. In: **Beleid en Maatschappij**, 282-290.
- Els, T. van, Th. Bongaerts, G. Extra, C. van Os en A. Janssen-van Dielen (1984), **Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages: a handbook**. London: Edward Arnold.
- Ervin, S. (1961), Changes with age in the verbal determinants of word-association. In: **The American Journal of Psychology**, 74, 361-372.
- Esch, W. van (1982), **Etnische groepen en het onderwijs. Een verkennende studie**. Harlingen: Flevodruk.
- Esch, W. van (1983), **Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen en J. Teunissen (1985), **Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs**. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit.
- Extra, G. (1986), De positie van etnische groepstalen in het voortgezet onderwijs. In: **Levende Talen**, 407, 32-38.
- Extra, G. en L. Verhoeven (1985), Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. In: **Pedagogische Studiën**, 62, 392-395.
- Extra, G. en A. Vermeer (1984), Minderheidstalen in het basisonderwijs. In: **Levende Talen**, 389, 101-109.
- Faasse, J.H., B. Bakker, J. Dronkers en H. Schijf (1986), Voor en na de mammoet. Vergelijking van individuele schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs in Noord-Brabant voor en na de invoering van de Mammoetwet. In: **Mens en Maatschappij**, 86, 75-94.
- Farhaday, H. (1979), The disjunctive fallacy between discrete-point and integrative tests. In: **TESOL-Quarterly**, 13, 347-358.



- Farhaday, H. (1983), On the plausibility of the unitary language proficiency factor. In: J.W. Oller jr. (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 347-358.
- Fase, W. en G. van den Berg (1985), **Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs: eindverslag van SVO-project 1078**. 's-Gravenhage: SCO.
- Fase, W. en M.J. de Jong (1983), **De internationale schakelklas; Beleidsgerichte evaluatie van het functioneren van de schakelperiode**. Vakgroep Onderwijs-sociologie en Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Ferguson, G. (1981), **Statistical analysis in psychology and education**. New York: McGraw-Hill.
- Fishbein, M. en I. Ajzen (1975), **Belief, attitude intention and behavior: an introduction to theory and research**. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Foley, J.A. (1984), A rationale for the cloze procedure. In: *I.T.L. Review*, 64, 71-89.
- Gardner, R. (1985), **Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1979), Social psychological aspects on second language acquisition. In: H. Giles en R. St.Clair (eds.), **Language and social psychology**. Oxford: Basil Blackwell, 193-220.
- Gardner, R. en Smythe (1975), Second language acquisition: a social psychological approach. In: **Research Bulletin**, Department of Psychology, University of West. Ontario, 332.
- Gardner, R., P. Smythe, R. Clément en L. Gliksmann (1976), Second language acquisition: a social psychological perspective. In: **Canadian Modern Language Review**, 32, 198-213.
- Gardner, R., R. Lalonde en R. Moorcroft (1985), The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. In: **Language Learning**, 35, 2, 207-227.
- Geel, P. van, J. de Wild, H. Witte en B. Matulessy (1985), **Zonder omwegen, een onderzoek naar de doorstroming van Turkse en Marokkaanse jongeren en volwassenen in het Haarlems educatief werk en regulier onderwijs**. Utrecht Vakgroep Sociale Pedagogiek, SPAW-RUU.
- Geest, T. van der, e.a. (1984), **Interactie, onderwijsorganisatie en taalvaardigheid**. Enschedé/Groningen: SLO/RUG.
- Genesee, F. (1984), On Cummins' Theoretical Framework. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 20-27.
- Genesee, F., G.R. Lambert en W.E. Tucker (1975), Communication skills of bilingual children. In: **Child Development**, 46, 1013-1018.
- Giesbers, H., S. Kroon en R. Liebrand (te verschijnen), Bidialectism and primary school achievement in a Dutch dialect area. Te verschijnen in: **Language in Education** (1989).
- Giles, H. en P. F. Powesland (1975), **Speech style and social evaluation**. London: Academic Press.

- Glopper, K. de (1984), Opstelkenmerken en opstelbeoordelingen. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 3, 176-189.
- Goodman, K.S. (1965), Reading: a psycholinguistic guessing game. In: H. Singer en R.B. Ruddell (eds.), **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 497-508.
- Groot, A. de (1980), **Mondelinge woordassociatienormen**. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Haan, D. de (1985), Cognitive academic skills: an attempt to operationalize the concept. In: G. Extra en T. Vallen (eds.), **Ethnic minorities and Dutch as a second language**. Dordrecht: Foris Publications, 147-165.
- Haan, D. de (1987), De verwerving van het Nederlands als schooltaal: kenmerken van taalgebruik van Surinaamse en Nederlandse kinderen. In: G. Extra, R. van Hout en T. Vallen, **Etnische minderheden**. Dordrecht: Foris Publications, 65-83.
- Haassen, P.P. van (1976), **WISC-R, Nederlandstalige handleiding**. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Hagen, A. (1981), **Standaardtaal en dialectspreekende kinderen. Een studie over monitoring van taalgebruik**. Muiderberg: Coutinho.
- Halliday, M.A.K. (1975), **Learning how to mean**. London: Edward Arnold.
- Harris, D. (1969), **Testing English as a second language**. New York: Edward Arnold.
- Heek, F. van, e.a. (1968), **Het verborgen talent (milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid)**. Meppel: Boom.
- Helvert, K. van (1985), **Nederlands van en tegen Turkse kinderen**. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Helvert, K. van en G. Extra (1983), Nederlands van Turkse kinderen. In: **Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap**, 3, 115-133.
- Hernandez-Chavez, E., M. Burt en H. Dulay (1978), Language dominance and proficiency testing: some general considerations. In: **NABE Journal**, 3, 41-54.
- Heuer, H. (1973), Wortassoziationen in der Fremdsprachendidaktik. In: W. Hüllen (ed.), **Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik**. Berlin: Cornelsen, Velhagen & Klasing, 66-83.
- Heugten, J. van (1983), **Verslag van een kwantitatief onderzoek met betrekking tot de doorstroming van allochtone leerlingen naar het voortgezet onderwijs**. Gemeente 's-Gravenhage.
- Hezemans-Dirkmaat, M. en C. Hulsenbeck (1985), Thematisch werken in een meertalige klas in het basisonderwijs. In: **Levende Talen** 406, 611-617.
- Hinofotis, F.B. (1980), Cloze as an alternative method of ESL placement and proficiency testing. In: J.W. Oller en K. Perkins (eds.), **Research in language testing**. Rowley, Mass.: Newbury House, 121-128.
- Hoeksma, J.B. en H. Wesdorp (1985), **Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Lees- en schrijfpredaties van zesde klassers**. Amsterdam: SCO.
- Hofmans-Okkes, I. (1987), **Schoolboeken leren lezen. Adviezen voor leraren**. Muiderberg: Coutinho.
- Hooft, J. (1987), **Het onderwijsniveau van migrantenkinderen** (2 delen), Amsterdam: Gemeente Amsterdam, afdeling Onderzoek en Statistiek.



- Hopf, D. (1984), **Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern**. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hout, R. van en A. Kerkhoff (1985), Nogmaals utiliteit, frequentie en dispersie. In: **Gramma**, 9, 2, 105-115.
- Hout, R. van en A. Vermeer (1988), Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweede-taalverwerving. In: **Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen**, 32.
- Hos, H., S. Stijnen en J. van den Hoogen (1982), **Dialect op de basisschool. Het Kerkradeproject: van theorie naar onderwijspraktijk**. Enschedé: SLO/SVO.
- Hudson, R.A. (1982), **Sociolinguïstiek**. Nederlandse vertaling J. Daan. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Huls, E. (1982), **Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek**. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hulstijn, J.H. (1982), **Monitor use by adult second language learners**. Dissertatie Amsterdam.
- Hulstijn, J.H. (1984), Vaardigheden in moedertaal en tweede taal. Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid. In: **Levende Talen**, 388, 18-23.
- Hymes, D. (1972), Models of the interaction of language and social life. In: J.J. Gumpertz & D. Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 35-71.
- Ierland, M. van (1982), Tussen vier en acht: ontwikkelingen in taalgebruik. In: **Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen**, 7, 85-101.
- Jansen, F. (1984), Hoe frekwent zijn dialectfouten eigenlijk? In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 6, 1, 12-22.
- Janssen-van Dielen, A. (1987), De ontwikkeling van toetsen Nederlands voor volwassen niet-Nederlandstaligen. In: G. Extra, R. van Hout en T. Vallen (red.), **Etnische minderheden. Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbeleid**. Dordrecht: Foris Publications, 155-168.
- Jaspars, J.M.F. (1981), Attitudes en attitudeverandering. In J. Jaspars en R. van de Vlist (red.), **Sociale psychologie in Nederland. Deel 1: het individu**. Deventer: Van Loghum Slaterus, 193-234.
- Johnson, P. (1981), Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Test. In: **TESOL Quarterly**, 15, 2, 169-181.
- Jong, M. de, H. Uiterwijk, A. Kerkhoff en T. Vallen (1987), **Vooronderzoek naar item- en testbias in de Eindtoets Basisonderwijs**. Tilburg: TILL-paper 115.
- Jong, M.J. de (1987), **Herkomst, kennis en kansen**. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, M.J. de en Th. A. van Batenburg (1984), Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies. In: **Pedagogische Studiën**, 61, 362-371.
- Jong, M.J. de en K. Masson (1980), **Oude stadswijken, onderwijs en buitenlandse kinderen**. Rotterdam: Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit nr. 13.
- Jong, M.J. de en J.J.A. Tacq (1985), Het onderwijsniveau van allochtone leerlingen. In: **Tijdschrift voor Onderwijsresearch**, 10, 3, 130-140.

- Jong, M.J. de en J. van der Tas (1982), **Wat hebben ze bereikt? Het onderwijsniveau van vijftienjarige allochtone leerlingen**. Rotterdam: Sectie Onderwijssociologie Erasmus Universiteit.
- Jong, M.J. de en Th. A. van Batenburg (1985), Over de zin voor realiteit. In: **Pedagogische Studiën** 62, 395-397.
- Jungbluth, P. (1985), **Verborgene differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Kalmijn, M. en P.G. Swanborn (1986), Van der Wolfs onderzoek naar schooluitval. Verslag van een secundaire analyse. In: **Pedagogische Studiën**, 63, 435-444.
- Kema, G.N. en B.J. Kouwer (1959), **GALO, Groninger Afsluitingsonderzoek Lager Onderwijs. Handleiding**. Groningen: Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie en Psychotechniek.
- Kemenade, J.A. van (1970), Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: **Sociologische Gids**, 17, 465-497.
- Kerckhoff, A. en S. Kroon (1987), Meninge van leerlingen over intercultureel onderwijs. In: J. Gerits en M.R. Goeman (red.), **Het schoolvak Nederlands**. Antwerpen: Centrum voor Didactiek, UFSIA, 122-143.
- Kerckhoff, A. en T. Vallen (1984), **Nederlands als tweede taal en schoolsucces aan het einde van de basisschool**. Verslag van de pilot-studie. Tilburg: TILL-paper 58.
- Kerckhoff, A. en T. Vallen (1985a), Verschillen in schoolsucces van kinderen uit verschillende etnische groepen. In: J. Creten, G. Geerts en K. Jaspaert (red.), **Werk-in-uitvoering. Momentopname van de socio-linguïstiek in België en Nederland**. Leuven: Acco, 207-222.
- Kerckhoff, A. en T. Vallen (1985b), Cultural biases in second language testing of children. In: G. Extra en T. Vallen (eds.), **Ethnic minorities and Dutch as a second language**. Dordrecht: Foris Publications, 133-145.
- Kerckhoff, A. en T. Vallen (1985c), Multi-etnische schoolklassen en aspecten van verbale interactie daarbinnen. In: **Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen**, 22, 50-61.
- Kerckhoff, A. en T. Vallen (1986), Onderwijs Nederlands als tweede taal en intercultureel onderwijs op de basisschool. In: R. Appel (red.), **Minderheden: Taal en onderwijs**. Muiderberg: Coutinho, 101-121.
- Kerkman, H. (1982), Taalpsychologisch onderzoek naar de organisatie van tweetalig lexicon: een overzicht. In: **Gramma**, 6, 3, 199-214.
- Klaassen, E. (1987), **Leerkrachten en schooltaal. Een onderzoek naar kenmerken van schooltaal aan de hand van de criteria die leerkrachten hanteren ten aanzien van het taalgebruik van leerlingen in schoolse taken**. Doctoraal-scriptie Faculteit der Letteren, Katholieke Universiteit Tilburg.
- Klein-Braley, Chr. (1983), A cloze is a cloze is a question. In: J.W. Oller (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 218-228.
- Knops, U. (1983), Meet- en manipulatietechnieken in taalattitude-onderzoek. In: **Gramma**, 7, 2/3, 281-307.



- Knops, U. (1987), **Andermans en eigen taal. Een inleiding in de sociale psychologie van taal.** Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kolers, A. (1963), Interlingual word associations. In: **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**, 2, 291-300.
- Koot, W., V. Tjon-A-Tjen en P. Uniken Venema (1985), **Surinaamse kinderen op school.** Muiderberg: Coutinho.
- Krashen, S. (1977), The monitor model for adult second language performance. In: M. Burt, H. Dulay en M. Finocchiaro (eds.), **Viewpoints on English as a second language.** Washington, DC.: Regents, 152-162.
- Krashen, S. (1978), Adult second language acquisition and learning: a review of theory and practice. In: R. Gingras (ed.), **Second language acquisition and foreign language teaching.** Washington, DC.: Center for Applied Linguistics.
- Kreft, I. (1985), Enige aantekeningen bij een empirisch onderzoek in het lager onderwijs te Amsterdam. In: **Tijdschrift voor Onderwijsresearch**, 10, 189-194.
- Kruger-Nagelkerken, W. (1985), Schoolloopbanen in een wijk met hoge concentraties allochtone leerlingen. In: M.J. de Jong (red.), **Allochtone kinderen op Nederlandse scholen.** Lisse: Swets & Zeitlinger, 31-40.
- Kruse, H., J. Pankhurst en M. Sharwood-Smith (1987), A multiple word association probe in second language acquisition research. In: **Studies of Second Language Acquisition**, 9, 141-154.
- Kuczaj II, S.A. (1982), Acquisition of word meaning in the context of development of the semantic system. In: C.J. Brainerd en M. Pressley (eds.), **Verbal Processes in Children. Progress in Cognitive Development Research.** New York: Springer, 95-123.
- Kuiper, H., S. Stijnen en J. van den Hoogen (1983), **Onderwijs tussen dialect en standaardtaal. Onderzoek in en beschouwingen over de innovatiefase van het Kerkradeproject.** 's-Gravenhage: SVO.
- Kuiper, D.A. de, (1982), Slapen, In: J.H. Bakker, M. Polderdijk en T. de Vos (red), **Informatie,** Gorinchem: De Ruiter.
- Labov, W. (1970), The logic of nonstandard English. In: J.E. Alatis (ed), **Linguistics and the Teaching of Standard English to Speakers of other Languages and Dialects.** Washington DC.: Georgetown University Press, 1-43.
- Labov, W. (1972), The study of language in its social context. In: W. Labov, **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia, 183-259.
- Lalleman, J.A. (1985), **Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands.** Dordrecht: Foris Publications.
- Lambert, P., L. Hansen en E. Borgatta (1971), Intelligent word associations in high school students. In: **The Journal of Educational Research**, 64, 6, 269-270.
- Lambert, W.E. (1966), Word association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals. In: W.E. Lambert (1972), **Language, psychology and culture.** Stanford: Stanford University Press, 197-212.

- Lambert, W.E. (1974), Culture and language as factors in learning and education. In: F. Aboud en R. Meade (eds), **Cultural factors in learning and education**. Bellingham, Washington: Western Washington University.
- Lambert, W.E. (1975), Culture and language as factors in learning and education. In: A. Wolfgang, **Education of immigrant students**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W.E., R.C. Hodgson, R.C. Gardner en S. Fillenbaum (1960), Evaluational reactions to spoken languages. In: **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 60, 1, 44-51.
- Lambert, W.E. en G. R. Tucker (1972), **Bilingual education of children: The St. Lambert experiment**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lauerbach, G. (1979), Das Wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik. In: **Die Neueren Sprache**, 78, 4, 379-391.
- Laufer, B. (1987), Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. In: **IRAL**, 24, 69-75.
- Leemann, E.M. (1981), Evaluating language assessment tests. Some practical considerations. In: J.G. Erickson en D.R. Omark (eds.), **Communication Assessment of the Bilingual Bicultural Child**. Baltimore: University Park Press, 115-128.
- Levenston, E. en S. Blum (1978), Discourse completion as a technique for studying lexical features of interlanguage. In: **Working Papers on Bilingualism**, 15, 1-13.
- Levenston, E. (1979), Second language acquisition: issues and problems. In: **Interlanguage Studies Bulletin**, 4, 2, 147-160.
- Luyten, T. (1977), Het toetsen van taalvaardigheid. In: B. Tervoort (red.), **Wetenschap en Taal**. Muiderberg: Coutinho, 66-85.
- Made- van Bekkum, I. van der (1973), **Nederlandse woordassociatienormen**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Mak, G. (1988), Geen kwestie van schuld. Arriën Kruyt en de zakelijke bestrijding van racisme. In: **NRC-Handelsblad**, 27 februari 1988.
- Marton, W. (1977), Foreign vocabulary learning as problem no. 1 of language teaching at the advanced level. In: **Interlanguage Studies Bulletin**, 2, 33-57.
- McLaughlin, B. (1978), The monitor-model: some methodological considerations. In: **Language Learning**, 28, 309-327.
- McLaughlin, B. (1987), **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold.
- McNeill, D. (1966), A study of word association. In: **Journal of verbal learning and verbal behaviour**, 5, 548-557.
- Meara, P. (1978), Learner's word associations in French. In: **Interlanguage Studies Bulletin**, 3, 2, 192-211.
- Meara, P. (1980), Vocabulary acquisition: a neglected aspect of second language acquisition. In: **Language Teaching and Linguistic Abstracts**, 13, 4, 221-246.
- Meara, P. (1983), Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. In: **Language Teaching and Linguistic Abstracts**, 13, 4, 221-246.
- Meesters, M., J. Dronkers en H. Schijf (1983), Veranderende onderwijskansen? Een derde voorbeeld en afrondende conclusies. In: **Mens en Maatschappij** 58, 5-27.



- Meijnen, G. W. (1977), **Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling**. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W. (1979), Schoolkenmerken en milieuspecifieke leerprestaties. In: J.L. Peschar (red.), **Van achteren naar voren. Achterstandssituaties in het onderwijs**. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Meijnen, G.W. (1984), **Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs**. Harlingen: Flevodruk.
- Mens, A. en C. van Calcar (1981), **Onderwijsstimulering op weg**. Nijmegen/Amsterdam: Instituut voor Toegepaste Sociologie/Stichting Centrum voor Onderwijs-onderzoek.
- Meuffels, B. (1980), Onderzoek naar taalvaardigheden. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 2, 114-132.
- Meuffels, B. (1981), Taalvaardigheden en processen; een poging tot theoretische en empirische integratie. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 3, 14-31.
- Meuffels, B. (1985), Het beoordelen van opstellen: dimensioneel of typologisch? In: W.K.B. Koning (red.), **Taalbeheersing in theorie en praktijk**. Dordrecht: Foris Publications, 386-392.
- Mighielsen, M. (1982), **Een editing-test als indicator voor niveau van taalvaardigheid**. Doctoraalscriptie Instituut voor Toegepaste Taalkunde, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981), **Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs**. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1983), **Minderhedennota**. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985), **Onderwijsvoorrrangsplan**, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Mohan, B. (1979), Cultural bias in reading comprehension tests. In: C.A. Yorio, K. Perkins en J. Schachter, **On Tesol '79. The learner in focus**. Washington DC.: TESOL, 171-177.
- Molony, C. (1982), Errors in Moluccan vs. Dutch elementary school children's Dutch speech: do they diverge over time? In: R. Stuip en W. Zwanenburg (eds.), **Handelingen van het zevenendertigste Nederlandse filologen congres**. Amsterdam/Maarssen: APA-Holland University Press, 107-111.
- Molony, C. en H. Pechler (1982), **Molukse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs**. Leiden: LICOR.
- Mullen, K. (1979), An alternative to the cloze test. In: C.A. Yorio, K. Perkins en J. Schachter, **On Tesol '79. The learner in focus**. Washington DC.: TESOL, 187-193.
- Müller, R. (1981), Entbehrliche Forschung. Anmerkungen zu G. Lauerbach: "Das wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik. In: **Die Neuren Sprache**, 80, 6, 520-529.

- Musterd, S. en F. Dieleman (1981), **De huisvestingssituatie in Tilburg, uitgewerkt naar bewonersgroepen en ruimtelijke eenheden**. Amsterdam: Geografisch en Planologisch Instituut Vrije Universiteit.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidaktiek (1985), **Taaldidaktiek aan de basis**. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nunally, J. (1967), **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill.
- Oller, J.W. (1977), Attitude variables in second language learning. In: M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (eds.) (1977), **Viewpoints on English as a second language**. New York: Regents, 172-184.
- Oller, J. W. (1979), **Language Tests at school: A Pragmatic approach**. New York: Longmans.
- Oller, J.W. (1983a), Evidence for a general proficiency factor: an expectancy grammar. In: J.W. Oller (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 3-10.
- Oller, J.W. (1983b), A consensus for the eighties? In: J.W. Oller (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 351-356.
- Oller, J.W., Baca, L. & F. Vigil (1977), Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the South West. In: **TESOL Quarterly** 2, 173-183.
- Oller, J.W. en F.B. Hinofotis (1980), Two mutually exclusive hypotheses about second language ability: indivisible or partially divisible competence. In: J.W. Oller, jr. en K. Perkins (eds.), **Research in language testing**. Rowley, Mass.: Newbury House, 13-23.
- Oller, J.W., Hudson, A. & P. Lui (1977), Attitudes and attained proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of native speakers of Chinese in the United States. In: **Language Learning** 27, 1-27.
- Oller, J.W. jr. en N. Inal (1971), A cloze test of English prepositions. In: **TESOL Quarterly** 5, 315-326.
- Oller, J. en K. Perkins (1978), **Language in education: Testing the tests**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oller, J. en K. Perkins (1980), **Research in language testing**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Olson, D.R. (1976), Culture, technology and intellect. In: L.B. Resnick (ed.) **The nature of intelligence**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 189-202.
- Olson, D.R. (1977a), The formalization of linguistic rules. In: J. Macnamara (ed.), **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 111-116.
- Olson, D.R. (1977b), Oral and written language and the cognitive processes of children. In: **Journal of Communication**, 27, 10-26.
- Oskarsson, M. (1980), **Approaches to self-assessment in foreign language learning**. Oxford: Pergamon Press.
- Peschar, J.L. (1975), **Milieu-School-Beroep**. Groningen: Tjeenk Willink.
- Peschar, J.L. (1983), **Schoollooplanen in het voortgezet onderwijs**. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.



- Petrey, S. (1977), Word associations and the development of lexical memory. In: **Cognition**, 5, 57-71.
- Renkema, J. (1983), Onderzoek naar woordenrijkdom. Taalstatistische analyse via een microcomputer. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 5, 4, 275-289.
- Renkema, J. (1984), On functional and computational LSP analysis. In: A.K. Pugh en J.M. Ulijn (eds.), **Reading for professional purposes. Studies in native and foreign languages**. London: Heinemann, 109-119.
- Rhebergen, H. A. Rijper en M. Swinkels (1980), **Word associations and proficiency in a second language**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Taalkunde.
- Rivers, W.M. (1983), **Communicating naturally in a second language**. New York: OUP.
- Robson, C. (1973), **Experiment, design and statistics in psychology**. Harmondsworth: Penguin Books.
- Rosenthal, R. en L. Jacobson (1968), **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and the pupils intellectual achievement**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rosenzweig, M. (1964), Word associations of French workmen: Comparison with associations of French students and American workmen and students. In: **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**, 3, 57-69.
- Ryan, E.B. (1979), Why do low-prestige language varieties persist? In: H. Giles & R. St. Clair (eds.), **Language and social psychology**. Oxford: Blackwell, 145-157.
- Saris, W.E. en H. Blok (1982), Het onderwijzersadvies nader bekeken. In: **Tijdschrift voor Onderwijsresearch**, 7, 2, 49-59.
- Schreuder, R. en W. Levelt (1978), Psychologische theorieën over het lexicon. In: **Forum der Letteren**, 19, 40-58.
- Schrijverscollectief, Het (1978), **De avonturen van Achmet en de kinderen om de hoek**. Bekadidakt.
- Schumann, J. (1978), Affective factors and the problem of age in second language acquisition. In: **Language Learning**, 25, 209-225.
- Schuurs, U. (1985), Het effect van de schrijfpodracht op de zinsbouw. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 5, 194-204.
- Schuurs, U. (1986), Het herkennen van grammaticale fouten. In: **Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen**, 26, 103-117.
- Sciarone, A.G. (1979), **Woordjes leren in het vreemde-talenonderwijs**. Muiderberg: Coutinho.
- SCOT (Stichting Sociale en Culturele Opbouw Tilburg) (1982), **De werkgebieden van de Tilburgse wijk- en buurtorganisaties**. Tilburg.
- Shepard, L.A. (1982), Definitions of bias. In: R.A. Berk (ed.), **Handbook of methods for detecting test bias**. London: John Hopkins University Press, 9-31.
- Skutnabb-Kangas, T. en P. Toukomaa (1976), **Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of sociocultural situation of the migrant family**. Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO.

- Slavenburg, J.H. (1986), **Onderwijsstimulering en gezinsaktivering; berichten summatieve evaluatie project 'Onderwijs en sociaal milieu'**. Den Haag: SVO.
- Smits, B. (1985), Leraarverwachtingen en het beeld van de eigen bekwaamheid en de prestatie-oriëntatie van leerlingen. In: **Pedagogische Studiën**, 62, 85-99.
- Sociografische Dienst Breda (1985), **Profielchets Etnische Minderheden in Breda**. Publicatienummer 695. Breda: Sociografische Dienst.
- Soutendijk, S. (1986), **Striptease van een valse boodschap of hoe onderzoek aantoonst dat democratisch basisonderwijs beter is**. Amsterdam: ABOP/ABC.
- Spolsky, B. (1973), What does it mean to know a language: or how do you get someone to perform his competence? In J.W. Oller jr. en J.C. Richards (eds.), **Focus on the learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher**, Rowley, Mass.: Newbury House, 164-176.
- Spolsky, B. (1981), Some ethical questions about language testing. In: Chr. Klein-Braley en D.K. Stevenson (eds.), **Practice and problems in language testing. Proceedings of the First International Language Testing Symposium of the Interuniversitaire Sprachtestgruppe held at the Bundessprachenamt, Hürth 29-31 Juli 1979**. Frankfurt am Main/Bern: Peter D. Lang, 5-30.
- Spolsky, B. (1984), A Note on the Dangers of Terminological Innovation. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 41-43.
- Stijnen, P.J.J. (1975), **Woordenschatstest bestemd voor het derde tot en met zesde leerjaar van de basisschool. Verantwoording en Handleiding**. Nijmegen: Berkhout.
- Stijnen, S. en T. Vallen (1981), **Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs**. SVO-reeks, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Stijnen, S. en T. Vallen (1983), Taalvariatie als onderwijsprobleem. In: **Vonk**, 13, 4, 13-26.
- Stijnen, S. en T. Vallen (1984), Over de frequentie van dialectfouten en onderzoeksfouten. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 6, 3, 206-210.
- Swain, M. (1975), Writing skills of grade 3 French immersion pupils. In: **Working Papers on Bilingualism**, 7, 1-38.
- Szalay, L. en J. Deese (1978), **Subjective meaning en culture: An assessment through word associations**. Hillsdale: Erlbaum.
- Tennekes, J. (1986), Nederland een multiculturele samenleving? In: **Migrantenstudies**, 3, 2-22.
- Ten Brinke, J.S. en W. Drop (1979), **Taal met effect**, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tesser, P. (1981), **Schoolloopbanenonderzoek in Nederland. Een trendstudie naar ontwikkelingen in het empirisch onderzoek tussen 1960 en 1980**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Tesser, P. (1986), **Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Theirlynck, H. (1986), "Sloganvernieuwers als hij maken meer kapot dan ze voor elkaar krijgen". In: **Didaktief**, 10, 10-12.



- Teunissen, J.M.F.B.G. (1986), **Een school, twee talen**. Dissertatie Vakgroep Onderwijskunde Utrecht.
- Troike, R.C. (1984), SCALP: Social and Cultural Aspects of Language Proficiency. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 44-54.
- Trudgill, P. (1972), Sex, covert prestige and linguistic change in the Urban British English of Norwich. In: **Language in Society**, 1, 179-195.
- Tulving, E. (1972), Episodic and semantic memory. In: E. Tulving en W. Donaldson (eds), **Organization of Memory**, New York, 382-403.
- Upshur J.A. en T.J. Homburg (1983), Some relations among language tests at successive ability levels. In: J.W. Oller jr. (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 188-202.
- Vallen, T., A. Kerkhoff en C. Molony (1982), **Beheersing en ontwikkeling van het Nederlands van allochtone kinderen in het basisonderwijs**. Deelrapport 1. Tilburg: TILL-papier 15.
- Vermeer, A. (1986), **Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokaanse kinderen**. Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Verhoeven, G. (1979), Verbeelding en werkelijkheid; spelfouten in de opstellen uit verschillende typen onderwijs. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 1, 1, 146-163.
- Verhoeven, L. Th. (1987), **Ethnic minority children acquiring literacy**. Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Verhoeven, L. en A. Vermeer (1984), Taalvaardigheid in het Nederlands bij allochtone kinderen. In: **Gramma**, 8, 2, 85-111.
- Vollmer, H.J. en F. Sang (1983), Competing hypotheses about second language ability. In: J.W. Oller jr. (ed.), **Issues in language testing research**. Rowley, Mass.: Newbury House, 29-79.
- Vroon, P. (1980), **Intelligentie. Over de mythe van het meten en de politieke, sociale en onderwijskundige gevolgen**. Baarn: Ambo.
- Vuijsje, H. (1986), **Vermoorde onschuld: etnisch verschil als Hollands taboe**. Amsterdam: Bert Bakker.
- Wald, B. (1984), A sociolinguistic perspective on Cummins' current framework for relating language proficiency to academic achievement. In: C. Rivera (ed.), **Language proficiency and academic achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 55-70.
- Wells, C.G. (1981), **Learning through interaction: the study of language development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weltens, B., J. Sonderen, P. Stijnen en A. Vallen (1981), Taalvariatie en schoolsucces in de brugklas. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 3, 3, 314-321.
- Wesdorp, H. (1974), **Het meten van productief-schriftelijke taalvaardigheid**. Purmerend.
- Westhoff, G.J. (1981), **Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemde-taalonderwijs**. Dissertatie Utrecht.

- Westerink, W. (1981), Licht. In: J.H. Bakker, M. Polderdijk en T. de Vos (red.), **Informatie**. Gorinchem: De Ruiter.
- Westerlaak, J.M. van, J.A. Kropman en J.W.M. Collaris (1975), **Beroepenklapper**. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Wijk, C. van en G. Kempen (1982a), Syntactische formuleervaardigheid en het schrijven en opstellen. In: **Pedagogische Studiën**, 59, 126-136.
- Wijk, C. van en G. Kempen (1982b), De ontwikkeling van de syntactische formuleervaardigheid bij kinderen van 9 tot 16 jaar. In: **Nederlands Tijdschrift voor Psychologie**, 37, 491-509.
- Wijnstra, J.M. (1976), **Het onderwijs aan van huis uit Friestalige kinderen**. SVO-reeks, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Wijnstra, J.M. (1984), Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager en buitengewoon onderwijs. In: **Tijdschrift voor Orthopedagogiek**, 23, 360-371.
- Wijnstra, J.M. (1986), **Verwijzing van leerlingen uit etnische en culturele minderheidsgroepen naar het speciaal onderwijs**. Arnhem: CITO.
- Wolf, J.C. van der (1984), **Schooluitval. Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs**. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wong-Fillmore, L. (1976), **The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition**. Ann Arbor: University Microfilms (1981).
- Zwarter, P. (1981), **Stroomafwaarts of stroomopwaarts**. Doctoraal-scriptie Sociologie. Rijksuniversiteit Groningen.



## **BIJLAGE 1      Vragenlijsten m.b.t. onderwijsresultaten in klas 5**

Geachte Leerkracht,

Om vergelijkbare gegevens te verzamelen over de onderwijsresultaten van de leerlingen die aan ons project meedoen, verzoeken wij u het bijgaande overzicht van beoordelingen in te vullen. Wilt u dat doen voor de leerlingen die staan aangegeven?

U wordt verzocht daarbij gebruik te maken van de cijfers 1 t/m 5. Hieronder staat globaal aangegeven wat elk cijfer betekent:

- 5      zeer goed
- 4      goed
- 3      redelijk
- 2      zwak
- 1      zeer zwak

Deze cijfers worden voor wat de "taalvakken" (behalve lezen) betreft hierna nog nader omschreven. Bij de andere onderdelen op het beoordelingsschema gebeurt dat niet; de cijfers spreken daar (hopelijk) voor zich.

Wilt u alle leerlingen steeds beoordelen volgens de 'normen' die gelden voor het zesde leerjaar. Wanneer een leerling (individueel) werkt met leerstof uit een ander leerjaar, dan hoeft u die leerling voor het betreffende onderdeel geen cijfer te geven. Wilt u in dat geval aangeven op welk niveau de leerling aan het betreffende onderdeel werkt?

Hieronder vindt u een korte toelichting bij de begrippen die in het schema voorkomen. Uiteraard zijn er op de meeste punten ook andere interpretaties mogelijk. Wij verzoeken u echter om bij de invulling van het schema steeds de onderstaande omschrijving voor ogen te houden. Daarmee hopen we te bereiken dat de formulieren door de verschillende leerkrachten op een zoveel mogelijk vergelijkbare wijze worden ingevuld. De kinderen uit verschillende klassen kunnen dan met elkaar worden vergeleken m.b.v. dezelfde maat.

### **Spreken**

Hierbij moet gedacht worden aan het spreken van de Nederlandse standaardtaal. Kan de leerling zijn intenties, bedoelingen e.d. in die taal duidelijk onder woorden brengen of is het vaak nodig hem/haar te vragen zijn/haar bedoelingen nader toe te lichten? Specifieke kenmerken van de uitspraak van het Nederlands zijn bij dit onderdeel alleen van belang wanneer de communicatie met het kind daardoor wordt bemoeilijkt.

Hier volgt een korte omschrijving van de 5 niveaus:

- 5: Het mondelinge taalgebruik van de leerling is zeer goed. Antwoorden op vragen zijn steeds 'to the point' en duidelijk. Langere beurten (tijdens kringgesprekken, spreekbeurten etc.) zijn gemakkelijk te volgen en zitten goed in elkaar. (Zowel bij antwoorden op vragen als bij langere beurten is het 'waarheidsgehalte' van de uitingen hier niet van belang). Grammaticaal zijn zijn/haar uitingen correct. Het kind beschikt over een uitgebreide

woordenschat en hoeft zelden of nooit naar woorden te zoeken. Idiomatiche uitdrukkingen etc. worden spontaan en correct gebruikt.

- 4: Het mondelinge taalgebruik van het kind is goed. Het kind is in staat zijn intenties duidelijk te maken. Het gebruikt daarbij grammaticaal correcte zinnen/structuren. Ook de woordenschat van het kind is in orde. Het taalgebruik van deze leerling is echter toch wat minder 'vloeiend' dan dat van de vorige groep (met een 5). Soms hapert het kind, worden zinnen niet afgemaakt etc.
- 3: Het mondelinge taalgebruik van deze leerling is redelijk. Voor de goede verstaander zijn zijn/haar uitingen duidelijk. Grammaticaal hapert er echter wel eens wat. De woordenschat is voldoende. Soms worden woorden/uitdrukkingen gebruikt die niet (goed) in de context passen.
- 2: Het mondelinge taalgebruik van deze leerling is zwak. Het is vaak nodig om een toelichting te vragen. Grammaticaal maakt het kind veel fouten. Het beschikt over een beperkte woordenschat; het kind moet vaak naar woorden zoeken en gebruikt woorden die niet in de context passen.
- 1: Het mondelinge taalgebruik van deze leerling is zeer zwak. Soms is er geen touw aan vast te knopen. Toelichting moet bijna steeds gevraagd worden. "Bedoel je dat .....?" etc. Grammaticaal zitten de uitingen zeer slecht in elkaar. Vaak zijn ze erg kort. De woordenschat is zeer beperkt.

### **Luisteren**

Het gaat hierbij om het begrijpen van de gesproken Nederlandse standaardtaal. Begrijpt de leerling wat u en/of klasgenoten zeggen tijdens de lessen of zijn er veel constructies, woorden e.d. die de leerling niet kent of niet begrijpt?

Hier volgt weer een korte omschrijving van de 5 niveaus:

- 5: De luistervaardigheid in de Nederlandse standaardtaal van deze leerling is zeer goed. Uit zijn/haar reacties blijkt dat het kind alle gebruikte woorden en constructies e.d. begrijpt. Ook idiomatische uitdrukkingen etc. worden begrepen. Het kind merkt fouten in andermans taalgebruik op. Grapjes, ironische opmerkingen, woordspelingen, etc. worden goed begrepen.
- 4: De luistervaardigheid in de Nederlandse standaardtaal van deze leerling is goed. Uit zijn/haar reacties blijkt dat het kind de gebruikte constructies en woorden begrijpt. Het kind merkt fouten in andermans taalgebruik op. Subtiele kenmerken van het taalgebruik ontgaan de leerling echter soms (grapjes e.d.).
- 3: De luistervaardigheid in de Nederlandse standaardtaal is redelijk. Het kind is in staat de belangrijkste informatie uit de uitingen van anderen te begrijpen. Fouten in andermans taalgebruik ontgaan hem/haar echter wel eens. Idiomatische uitdrukkingen etc. leveren regelmatig problemen op. Sommige woorden worden niet begrepen.
- 2: De luistervaardigheid in de Nederlandse standaardtaal is zwak. Vaak moeten uitingen herhaald worden voordat het kind ze begrijpt. Soms moet de vorm van de uitingen worden aangepast aan het niveau van de leerling. Ingewik-



kelde constructies (bijzinnen bijv.), uitdrukkingen etc. moeten vermeden worden. De woordenschat van de leerling is beperkt. Het is vaak nodig om woorden te omschrijven.

- 1: De luistervaardigheid in de Nederlandse standaardtaal is zeer zwak. Het meeste van wat er in de klas gezegd wordt ontgaat hem/haar. Alleen zeer eenvoudige uitingen (korte eenvoudige constructies) worden begrepen.

### Schrijven

Het is de bedoeling dat U zich bij het geven van een beoordeling over de schrijfvaardigheid van een leerling in de eerste plaats baseert op grammaticale en stilistische aspecten van zijn/haar schriftelijk taalgebruik in de Nederlandse standaardtaal. Er moet daarbij gedacht worden aan opstellen, maar ook aan bijvoorbeeld antwoorden op open vragen bij proefwerken etc. Het is de bedoeling dat leerlingkenmerken zoals fantasie, creativiteit etc. en/of het waarheidsgehalte van zijn/haar geschreven teksten zo veel mogelijk buiten beschouwing worden gelaten. Correcte spelling is bij dit onderdeel niet van belang maar komt apart aan de orde (zie hieronder).

Hier volgt een korte omschrijving van de 5 onderscheiden niveaus:

- 5: Het schriftelijk taalgebruik in de Nederlandse standaardtaal van de leerling is zeer goed. De leerling kan zijn/haar intenties prima op papier onder woorden brengen. Hij/zij maakt daarbij gebruik van grammaticaal correcte constructies. Ook langere, ingewikkelder constructies, waarbij gebruik wordt gemaakt van neven- en/of onderschikkende voegwoorden (en, of, maar, hoewel, etc.) komen veel voor en zijn dan correct. De leerling gebruikt vaak constructies als: "Ik vind het leuk om veel te lezen", i.p.v. bijvoorbeeld: "Ik lees veel. Ik vind dat leuk". Uit de geschreven teksten komt naar voren dat de leerling over een grote woordenschat beschikt. Ook stilistisch is het geschreven taalgebruik van de leerling gevarieerd. Betogen, verhalen, antwoorden op vragen etc. zitten goed in elkaar. De teksten 'lopen'. Ze zitten logisch in elkaar, er worden geen stukken overgeslagen.
- 4: Het schriftelijk taalgebruik van de leerling in de Nederlandse standaardtaal is goed. De leerling kan zijn intenties op papier zetten. Hij/zij maakt daarbij gebruik van constructies die grammaticaal correct zijn. Samengestelde zinnen, waarin neven- en onderschikkende voegwoorden voorkomen, worden gebruikt. Doorgaans zijn dergelijke constructies grammaticaal correct. Uit de teksten blijkt dat de leerling beschikt over een brede woordenschat. De geschreven teksten van de leerling 'lopen', ze zitten logisch in elkaar. Er worden geen stukken overgeslagen.
- 3: Het schriftelijk taalgebruik in de Nederlandse standaardtaal is redelijk. Ingewikkelde constructies komen zelden of nooit voor. Onderschikkende voegwoorden worden bijna niet gebruikt. De zinnen zijn doorgaans kort, maar grammaticaal correct. De woordenschat is voldoende. De teksten zijn

soms weinig vloeiend. Ze maken hier en daar een 'verbrokkelde' indruk. Desondanks is doorgaans de lijn van het verhaal/tekst te volgen.

- 2: Het schriftelijk taalgebruik in de Nederlandse standaardtaal is zwak. De leerling formuleert korte zinnen die vaak ongrammaticaal zijn. Soms kunnen geen losse zinnen onderscheiden worden. Langere 'ingewikkelder' constructies zijn zeldzaam en bijna altijd fout. De woordenschat is klein en weinig gevarieerd. De teksten lopen niet goed. Ze maken vaak een verwarde indruk. Soms is het erg moeilijk om te begrijpen wat de schrijver/schrijfster bedoelt.
- 1: Het schriftelijk taalgebruik in de Nederlandse standaardtaal is zeer zwak. Zinnen zijn meestal ongrammaticaal en/of niet compleet. Vaak bestaan de teksten uit losse flarden en is het erg moeilijk of zelfs onmogelijk om de tekst te begrijpen.

### Spellen

Hier volgt een korte omschrijving van de 5 te onderscheiden niveaus:

- 5: De leerling maakt (bijna) geen spelfouten. Wannéér er al sprake is van een verkeerde spelling dan betreft het de spelling van moeilijke infrequente woorden, zoals caissière etc. Werkwoordsvormen etc. leveren geen enkel probleem op.
- 4: De spelling is goed. Alleen moeilijke infrequente woorden en 'verraderlijke' werkwoordsvormen (hij aardde naar zijn vader) leveren soms problemen op.
- 3: De spelling is redelijk. De fout gespelde woorden zijn, ondanks de verkeerde spelling nog herkenbaar (savonds i.p.v. 's avonds, reip i.p.v. rijp e.t.c.). Werkwoordsvormen leveren veel problemen op.
- 2: De spelling is zwak. Fout gespelde woorden zijn soms onherkenbaar. Regelmatig ontbreken aan woorden hele stukken. Werkwoordsvormen worden bijna altijd fout gespeld. Correct gespelde werkwoordsvormen lijken meer aan toeval te danken dan aan inzicht.
- 1: De spelling is zeer zwak. Teksten zijn soms door slechte spelling bijna onleesbaar.

### Lezen

Het betreft hier het begrijpend lezen van teksten in de Nederlandse standaardtaal. Zijn er veel inhouden, constructies, woorden, uitdrukkingen etc. die hij/zij niet beheerst en die het begrip van de te lezen tekst in de weg staan? Is de leerling in staat de betekenis van nieuwe woorden af te leiden uit de context waarin ze voorkomen? Herkent de leerling de structuur van een tekst? Is de leerling in staat uit de tekst informatie te halen die daar niet expliciet in vermeld is?

Een nadere omschrijving van de verschillende niveaus die daarbij onderscheiden kunnen worden, wordt hier niet gegeven. U wordt verzocht de leerlingen te beoordelen m.b.v. puntenverdeling 1 t/m 5, rekening houdend met de aspecten van leesvaardigheid die hierboven zijn genoemd.



**Cijferen**

Bij 'rekenen' wordt op het formulier onderscheid gemaakt tussen 'cijferen' en 'redactierekenen'. Met 'cijferen' worden die reken-onderdelen bedoeld waarbij taal een ondergeschikte rol speelt, m.a.w. er is vrijwel uitsluitend technisch rekenwerk in het geding.

**Redactierekenen**

Met 'redactierekenen' of 'redactiesommen' worden rekenopgaven/rekentaken bedoeld waarbij taal een belangrijke rol speelt bij het begrijpen en oplossen van het gestelde probleem.

**Zaakvakken**

Onder zaakvakken worden die onderdelen van het curriculum verstaan die betrekking hebben op kennis van wereld, mens, natuur, etc. Indien u dat noodzakelijk vindt kunt u hierbij op het formulier zelf onderscheid aanbrengen tussen 'aardrijkskunde', 'geschiedenis' etc. U kunt echter, indien mogelijk en gewenst, volstaan met één algemene beoordeling (cijfer 1 t/m 5).

**Handwerken/Handvaardigheid**

Het gaat hier op deze plaats om de technische uitvoering van de werkstukken van leerlingen. 'Creativiteit' of 'fantasie', zijn bij dit onderdeel voor ons minder van belang.

**IJver**

Het gaat bij dit onderdeel om uw oordeel over de algemene interesse die de leerling op school toont; om zijn inzet, motivatie, e.d.

**Algemeen oordeel**

Hierbij gaat het om een algemeen, globaal oordeel over de schoolprestaties van de leerling in hun totaliteit.

**BIJLAGE 2      Onderwijsresultaten per vak: vragenlijsten klas 5**  
**Alle sociaal-economische milieus**

	Alloch- tonen (n = 38)		Dialect- sprekers (n = 50)		Standaard- sprekers (n = 30)		F-ratio	Scheffé
	x	sd	x	sd	x	sd		
Spreken	2.97	(.66)	3.17	(.72)	3.29	(.64)	1.79	
Luisteren	2.86	(.64)	3.11	(.88)	3.38	(.60)	4.19**	A < D,S
Schrijven	2.72	(.75)	2.92	(.93)	3.26	(.67)	3.59*	A < S
Spellen	2.65	(.70)	3.16	(.98)	3.17	(.83)	4.49**	A < D,S
Lezen	2.66	(.78)	3.09	(.86)	3.23	(.60)	5.19**	A < D,S
Cijferen	2.93	(.69)	3.23	(.92)	3.37	(.70)	2.79	
Redactierekenen	2.58	(.76)	2.96	(.93)	3.21	(.66)	5.18**	A < D,S
Zaakvakken	3.02	(.61)	3.26	(.83)	3.39	(.60)	2.45	
Handenarbeid	3.25	(.50)	3.16	(.58)	3.35	(.53)	1.16	
IJver	3.45	(1.22)	4.25	(1.85)	3.99	(1.45)	2.88	
Algemeen Oordeel	2.82	(.48)	3.19	(.86)	3.35	(.56)	5.49**	A < D,S

**BIJLAGE 3      Onderwijsresultaten per vak: vragenlijsten klas 5**  
**Sociaal-economische milieus 1 en 2**

	Alloch- tonen (n = 32)		Dialect- sprekers (n = 36)		Standaard- sprekers (n = 17)		F-ratio	Scheffé
	x	sd	x	sd	x	sd		
Spreken	2.91	(.61)	3.04	(.60)	3.19	(.68)	1.11	
Luisteren	2.78	(.58)	2.95	(.86)	3.25	(.56)	2.39	
Schrijven	2.64	(.76)	2.80	(.90)	3.17	(.69)	2.34	
Spellen	2.59	(.72)	3.02	(.97)	3.07	(.83)	2.77	
Lezen	2.60	(.77)	3.00	(.88)	3.25	(.52)	4.44*	A < D,S
Cijferen	2.91	(.62)	3.10	(.89)	3.24	(.67)	1.16	
Redactierekenen	2.54	(.68)	2.79	(.86)	3.09	(.71)	2.86	A < S
Zaakvakken	2.96	(.59)	3.07	(.79)	3.31	(.57)	1.52	
Handenarbeid	3.22	(.50)	3.17	(.61)	3.25	(.60)	.13	
IJver	3.46	(1.32)	4.19	(1.86)	4.00	(1.49)	1.81	
Algemeen Oordeel	2.74	(.43)	3.06	(.83)	3.26	(.56)	4.11*	A < S

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$



**BIJLAGE 4      Onderwijsresultaten per vak: schoolrapporten klas 5 en 6**  
**Alle sociaal-economische milieus**

		Alloch- tonen		Dialect- sprekers		Standaard- sprekers		F
		x	sd	x	sd	x	sd	
Spelling	(43,80,38)	6.15	(1.07)	6.71	(1.30)	6.85	(1.02)	4.32*
Stijl	(33,79,38)	5.92	(1.20)	6.58	(.99)	6.80	(1.93)	7.14**
Begrijpend lezen	(42,80,37)	6.27	(.87)	6.55	(1.02)	6.77	(1.07)	2.58*
Technisch lezen	(43,80,37)	6.75	(.63)	7.02	(.68)	7.02	(.57)	2.83*
Mondeling taalgebruik	(17,34,20)	6.68	(.74)	6.80	(.94)	7.07	(.76)	1.06
Stellen	(30,50,25)	6.67	(.75)	6.83	(.63)	6.87	(.69)	.71
Ontleden	(33,30,23)	6.59	(1.06)	6.87	(1.07)	6.97	(1.00)	1.03
Schrijven	(30,63,21)	6.67	(.57)	6.57	(1.69)	6.90	(.65)	2.05
Cijferen	(42,80,38)	6.36	(1.00)	6.66	(1.29)	6.91	(.98)	2.27
Hoofdrekenen	(42,80,38)	6.13	(1.05)	6.59	(1.36)	6.82	(1.06)	3.39*
Redactierekenen	(31,78,26)	6.03	(1.01)	6.44	(1.13)	6.67	(1.39)	2.36*
Verkeer	(32,78,25)	6.70	(.71)	7.22	(.94)	7.30	(.77)	4.91*
Natuurkennis	(22,72,26)	6.81	(.84)	7.04	(1.12)	7.49	(.96)	2.70*
Aardrijkskunde	(22,77,26)	6.65	(.88)	6.90	(1.19)	7.10	(1.05)	.99
Geschiedenis	(22,77,26)	6.52	(.94)	6.89	(1.26)	7.08	(1.05)	1.43
Engels	(13,30,13)	6.21	(1.30)	7.17	(1.09)	7.17	(.86)	3.85*
Muziek	(34,78,26)	6.43	(.66)	6.37	(.63)	6.48	(.86)	.27
Tekenen	(34,78,26)	6.56	(.56)	6.49	(.64)	6.71	(.70)	1.18
Handenarbeid	(34,78,24)	6.73	(.53)	6.60	(.67)	6.98	(.73)	3.35*
Gymnastiek	(34,78,26)	7.04	(.62)	6.90	(.74)	6.91	(.61)	.50
Gedrag	(45,80,38)	1.55	(.49)	1.67	(.49)	1.72	(.49)	1.47
Concentratie	(45,80,38)	1.04	(.65)	1.17	(.65)	1.25	(.70)	1.10
Werkverzorging	(41,65,33)	1.15	(.53)	1.19	(.65)	1.22	(.60)	.13
Tempo	(31,64,33)	0.93	(.52)	1.14	(.61)	1.18	(.55)	1.80

*N*      aantal leerlingen (per groep)

*x*      gemiddelde score

*sd*      standaarddeviatie

\*       $p < .05$

\*\*       $p < .01$

**BIJLAGE 5    Onderwijsresultaten per vak: schoolrapporten klas 5 en 6**  
**Sociaal-economische milieus 1 en 2**

		Alloch- tonen		Dialect- sprekers		Standaard- sprekers		F
	N	x	sd	x	sd	x	sd	
Spelling	(37,60,21)	6.05	(1.08)	6.50	(1.25)	6.59	(1.10)	2.10
Stijl	(29,59,21)	5.78	(1.16)	6.37	(.96)	6.44	(.95)	4.39*
Begrijpend lezen	(36,60,21)	6.21	(.89)	6.38	(1.00)	6.48	(1.08)	.58
Technisch lezen	(37,60,20)	6.67	(.63)	6.95	(.68)	6.93	(.62)	2.25
Mondeling taalgebruik	(15,24,10)	6.48	(.52)	6.53	(.89)	6.75	(.75)	.41
Stellen	(25,35,15)	6.64	(.73)	6.69	(.59)	6.58	(.60)	.15
Ontleden	(28,22,15)	6.54	(1.11)	6.65	(1.11)	6.94	(.80)	.71
Schrijven	(27,50,10)	6.62	(.57)	6.56	(.70)	6.73	(.72)	.32
Cijferen	(37,60,21)	6.31	(1.05)	6.41	(1.20)	6.51	(.94)	.23
Hoofdrekenen	(37,60,21)	6.06	(1.09)	6.31	(1.29)	6.39	(1.01)	.68
Redactierekenen	(28,60,15)	6.06	(1.03)	6.30	(1.13)	6.21	(1.23)	.43
Verkeer	(28,60,14)	6.73	(.75)	7.14	(.94)	7.08	(.65)	2.30
Natuurkennis	(20,59,15)	6.86	(.82)	6.88	(1.15)	7.00	(.73)	.10
Aardrijkskunde	(20,59,15)	6.65	(.89)	6.71	(1.22)	6.57	(.89)	.11
Geschiedenis	(20,59,15)	6.51	(.96)	6.66	(1.29)	6.66	(.99)	.12
Engels	(12,25,6)	6.31	(1.30)	7.06	(1.06)	7.13	(.92)	1.53
Muziek	(30,60,15)	6.39	(.67)	6.33	(.64)	6.21	(.82)	.36
Tekenen	(30,60,15)	6.52	(.58)	6.50	(.65)	6.77	(.73)	1.06
Handenarbeid	(30,60,15)	6.72	(.56)	6.55	(.66)	6.82	(.73)	1.44
Gymnastiek	(30,60,15)	7.06	(.63)	6.83	(.74)	6.86	(.58)	1.14
Gedrag	(39,60,21)	1.56	(.48)	1.60	(.53)	1.56	(.57)	.08
Concentratie	(39,60,21)	1.05	(.66)	1.08	(.64)	1.02	(.61)	.06
Werkverzorging	(36,50,16)	1.12	(.54)	1.17	(.66)	1.07	(.66)	.17
Tempo	(28,49,16)	0.90	(.54)	1.14	(.57)	1.04	(.57)	1.53

*N*    aantal leerlingen (per groep)

*x*    gemiddelde score

*sd*    standaarddeviatie

\*     $p < .05$



## BIJLAGE 6 Cloze-toets "In de supermarkt"

Henk moet boodschappen gaan doen in de supermarkt. Moeder heeft genoeg te doen. Laat hij nou maar een blik doppertjes halen. En koffie van de aanbieding. En twee chocola-repen. En een vaatkwest.

Henk vindt boodschappen doen eigenlijk wel 1) leuk. De meisjes van de kassa 2) weten dat hij Henk is. Hij 3) helpt ze vaak door de wagentjes 4) in een rij te zetten. Alleen 5) het wachten vindt hij vervelend. Je 6) moet lang wachten tot je aan 7) de beurt komt. Dan verveel je 8) je.

Achter hem staat een mevrouw 9). Ze heeft een kraag van bont 10). Ze duwt haar wagentje tegen Henk 11) aan. Tegen zijn hielen. Ze moet 12) iets hebben van de plank naast 13) hem.

Dan zijn ze aan de 14) kassa. Ze duwt haar wagentje voor 15) hem. Ze zegt: "Jij hebt niet 16) zoveel boodschappen. En ik heb nogal 17) haast. Jij hebt nog jonge benen 18). Het is zeker wel goed als 19) ik eerder ga." Henk heeft nog 20) niets teruggezegd. Maar zij is al 21) vóórgedrongen.

Zij heeft een wagentje vol 22) boodschappen. Ze komen bij de 23) kassa's aan. Aan kassa 1 zit 24) juffrouw Ria. Aan kassa 2 zit 25) mevrouw Brouwer.

Mevrouw Brouwer heeft gezien 26) dat de mevrouw vóórdrong voor Henk 27). Ze geeft Henk een knipoog. Ze 28) gaat even smoezen met juffrouw Ria 29) en die moet lachen. Dan is 30) de mevrouw aan de beurt. Ze 31) schuift het wagentje naar kassa 2. Maar 32) mevrouw Brouwer zegt opeens: "Het spijt 33) me, mevrouw, ik ga net sluiten 34). U moet bij kassa 1 zijn 35)." En tegelijk zegt juffrouw Ria tegen 36) Henk: "Jongeman, kom maar hier. Kassa 37) 2 is dicht, nu ben jij 38) aan de beurt." Nu is Henk 39) toch voor de mevrouw. Achter hem 40) staat de mevrouw met een boos 41) gezicht. Henk krijgt gratis een gombal 42) van mevrouw Brouwer. Als hij zijn 43) boodschappen betaald heeft, blijft hij nog 44) even in de winkel. Hij helpt 45) met de wagentjes. Hij houdt de 46) deur open voor de boze mevrouw 47). Ze loopt vlug weg met een 48) tas vol boodschappen. Als ze weg 49) is, moet iedereen opeens hard lachen. Juffrouw Ria zegt: "Hadden we die even fijn tuk." Kassa 2 gaat weer open.

## BIJLAGE 7 Cloze-toets "Eten"

Alle mensen hebben eten \_\_ nodig \_\_ om te leven. De mensen eten echter \_\_ niet \_\_ allemaal hetzelfde. Eskimo's eten andere \_\_ dingen \_\_ dan Nederlanders. En Nederlanders eten bijvoorbeeld \_\_ ander \_\_ 1) voedsel dan de Chinezen.

Natuurlijk heeft \_\_ dat \_\_ 2) te maken met de landen waarin \_\_ de \_\_ 3) mensen wonen. In Nederland groeit bijvoorbeeld \_\_ geen \_\_ 4) rijst, maar er groeien wel aardappels. \_\_ In \_\_ 5) China groeit wel rijst.

Daarom eten \_\_ Nederlanders \_\_ 6) vaak aardappels en Chinezen vaker rijst. \_\_ Niet \_\_ 7) alleen het eten verschilt, maar ook \_\_ de \_\_ 8) manier waarop mensen eten is vaak \_\_ verschillend \_\_ 9). In Europa eten veel mensen met \_\_ mes \_\_ 10) en vork en lepel, terwijl er \_\_ in \_\_ 11) China ook wel met stokjes wordt \_\_ gegeten \_\_ 12).

De eetgewoonten kunnen veranderen. Duizenden jaren \_\_ hebben \_\_ 13) de mensen bij het eten op \_\_ de \_\_ 14) grond gezeten, rondom een grote pot \_\_ of \_\_ 15) schaal. Daar aten ze met zijn \_\_ allen \_\_ 16) uit. Ieder volk, iedere stam had \_\_ zo \_\_ 17) zijn eigen gewoonten om zich goed \_\_ te \_\_ 18) gedragen. Daardoor voelde iedereen zich op \_\_ zijn \_\_ 19) gemak.

Zulke gebruiken zie je nu \_\_ nog \_\_ 20). In Australië bijvoorbeeld gaan sommige mensen \_\_ nog \_\_ 21) steeds rondom een grote schaal of \_\_ pot \_\_ 22) op de grond zitten. Uit respect \_\_ voor \_\_ 23) elkaar wast iedereen zich voor het \_\_ eten \_\_ 24). De mensen eten het voedsel alleen \_\_ met \_\_ 25) een lepel. Dat is daar zo \_\_ de \_\_ 26) gewoonte. Iedereen pakt alleen van de \_\_ kant \_\_ 27) van de schaal voor hem. Hij \_\_ kijkt \_\_ 28) nooit naar de andere etenden.

In \_\_ verschillende \_\_ 29) delen van de wereld denkt men \_\_ ook \_\_ 30) heel verschillend over geluiden onder het \_\_ eten \_\_ 31). Bij de Eskimo's en sommige Zuidzee-eilandbewoners \_\_ is \_\_ 32) het heel beleefd om flink hard \_\_ te \_\_ 33) boeren na de maaltijden. Dat betekent \_\_ dat \_\_ 34) het eten heerlijk gesmaakt heeft. Maar \_\_ op \_\_ 35) veel andere plaatsen is ieder geluid \_\_ onder \_\_ 36) het eten onbeleefd.

Een van de \_\_ oudste \_\_ 37) boeken over tafelmanieren in Europa (Italiaans, 13-de eeuw) zegt: " \_\_ Maak \_\_ 38) geen slurpend geluid als u het \_\_ eten \_\_ 39) van uw lepel hapt." En in \_\_ een \_\_ 40) ander heel oud boek uit Frankrijk \_\_ staat \_\_ 41): "Blaas niet in uw soep om \_\_ die \_\_ 42) af te koelen. Praat niet met \_\_ uw \_\_ 43) mond vol." Maar vroeger was het \_\_ in \_\_ 44) Egypte onbeleefd om niet te praten \_\_ onder \_\_ 45) het eten, en heel vroeger in Polen ook.



## BIJLAGE 8 Cloze-toets "Als je anders bent"

Schelden doet geen pijn. Dat is een Nederlands gezegde. Het is natuurlijk onzin want schelden doet wel pijn. Wanneer word je uitgescholden? Als 1) je anders bent of doet dan de 2) meerderheid. Als je dikker bent dan de 3) anderen, als je rood haar hebt, een 4) grote neus, als je uit Suriname komt 5) of bijvoorbeeld uit Marokko.

Nog twee sprekwoorden 6): "Wat de boer niet kent lust hij 7) niet" en "Onbekend maakt onbemind". Dat wil 8) zeggen dat je van nature een afkeer 9) hebt van alles wat vreemd is.

Als 10) Dominique in de klas wordt gepest omdat 11) ze te dik is, doet ze alsof 12) ze zich daar niets van aantrekt. Als Matthijs wordt 13) uitgelachen omdat hij stottert, gaat hij nog 14) hakkeliger praten. Als Jamal uit Marokko geplaagd 15) wordt, omdat hij niet goed Nederlands sprekt 16) slaat hij erop. Als je uit de 17) toon valt hoor je er niet bij 18). Of je nu met een zachte g 19) praat omdat je uit het zuiden van 20) het land komt en in Amsterdam op 21) school zit, of dat je Joods bent 22) of uit Suriname komt. Wie tot een 23) minderheid behoort wordt nu eenmaal vaak gediscrimineerd 24).

Discriminatie bestaat al heel lang, misschien wel 25) zo lang als de mensheid. Iedereen heeft 26) evenveel rechten en in wezen is iedereen 27) gelijk. Toch is er door de hele 28) geschiedenis heen discriminatie geweest. Van rijken tegenover 29) armen, van Christenen tegenover joden, van katholicken 30) tegenover protestanten, van zwart tegenover bruin en 31) van blank tegenover zwart, bruin en rood 32).

Denk maar aan de Indianen. Die zijn 33) gediscrimineerd en van hun land verdreven. De 34) blanken vonden hen gevaarlijke wilden en pikten 35) hun land af. Discriminatie is er nog 36) steeds in de wereld. Niet alleen in 37) ons land maar ook in andere landen 38). Ook in de Derde Wereld. Tussen 39) verschillende stammen, mensen met verschillende huidskleuren, tussen 40) de meerderheid en de minderheid, mensen met 41) het ene geloof en het andere en 42) tussen mannen en vrouwen. Iedereen weet waartoe 43) zoiets kan leiden. Tot volkerenmoord. Niemand wil 44) dat in ernst. Schelden doet geen pijn 45). Schelden is toch maar onschuldig. Nou, vergeet 46) het maar. Van het een kan het 47) ander komen. Van schelden naar slaan is 48) maar een kleine stap. Van schelden naar 49) discriminatie van een hele bevolkingsgroep is de 50) volgende.

## BIJLAGE 9 Cloze-toets "Dromen"

## DROMEN

Iedereen \_\_ droomt \_\_ 1) elke nacht (als hij tenminste slaapt). \_\_ In \_\_ 2) totaal dromen we wel een uur \_\_ of \_\_ 3) nacht. Toch weten we daar 's ochtends \_\_ niet \_\_ 4) veel meer van.

Over de betekenis \_\_ van \_\_ 5) dromen is altijd veel gesproken. In \_\_ de \_\_ 6) Bijbel wordt al verteld over dromen \_\_ die \_\_ 7) de toekomst voorspelden (Jozef verklaarde de \_\_ dromen \_\_ 8) van de farao). Maar er is \_\_ ook \_\_ 9) een uitdrukking die zegt: "Dromen zijn \_\_ bedrog \_\_ 10)". Het is wel erg moeilijk om \_\_ aan \_\_ 11) dromen een betekenis te geven. Vaak \_\_ droom \_\_ 12) je van iets dat de vorige \_\_ dag \_\_ 13) is gebeurd. Je beleeft het dan \_\_ nog \_\_ 14) eens, maar veel heviger. Stel dat \_\_ je \_\_ 15) overdag met iemand ruzie had en \_\_ bang \_\_ 16) voor hem was. Dan kun je \_\_ dromen \_\_ 17) dat je door hem wordt achtervolgd. \_\_ Jij \_\_ 18) bent dan klein en hij is \_\_ groot \_\_ 19). Hij ziet er dan angstwekkend uit. \_\_ Je \_\_ 20) probeert hard weg te lopen, maar \_\_ je \_\_ 21) benen willen niet vooruit. Je wilt \_\_ gillen \_\_ 22), maar er komt geen geluid. En \_\_ dan \_\_ 23) word je plotseling met een schreeuw \_\_ wakker \_\_ 24).

Zo'n droom wordt wel een nachtmerrie \_\_ genoemd \_\_ 25). De geleerden denken dat zulke dromen \_\_ nuttig \_\_ 26) zijn. Overdag kon je je angst \_\_ niet \_\_ 27) kwijtraken. Dat gebeurt nu 's nachts en \_\_ daardoor \_\_ 28) blijf je niet met die angst \_\_ zitten \_\_ 29).

Als je tijdens het dromen wordt \_\_ gewekt \_\_ 30), past de droom zich daar vlug \_\_ bij \_\_ 31) aan. Bijvoorbeeld bij het aflopen van \_\_ de \_\_ 32) wekker. Je ziet dan in de \_\_ droom \_\_ 33) plotseling een wagen met ratelende wielen \_\_ aankomen \_\_ 34). Daar word je dan wakker van. \_\_ Zo \_\_ 35) komt het verhaal in de wereld \_\_ dat \_\_ 36) dromen maar enkele seconden zouden duren.

\_\_ Uit \_\_ 37) onderzoek weten we nu dat we \_\_ niet \_\_ 38) zonder dromen zouden kunnen. Mensen die \_\_ bepaalde \_\_ 39) slaaptabletten gebruiken, merken dat maar al \_\_ te \_\_ 40) goed. Ze slapen wel lang, maar \_\_ de \_\_ 41) droomfase slaan ze over. De volgende \_\_ dag \_\_ 42) voelen ze zich vaak erg ongelukkig.

\_\_ Een \_\_ 43) aparte manier van dromen is het \_\_ slaapwandelen \_\_ 44). Dat komt nogal eens voor bij \_\_ kinderen \_\_ 45) van 6 tot 13 jaar en \_\_ een \_\_ 46) heel enkele keer ook bij volwassenen. \_\_ In \_\_ 47) zo'n toestand gaan de spieren werken \_\_ zonder \_\_ 48) dat het verstand dat controleert. Het \_\_ gebeurt \_\_ 49) wel dat zo iemand de straat \_\_ oploopt \_\_ 50). Maar hij kan daar niet op \_\_ het \_\_ 51) verkeer letten. Dat is natuurlijk levensgevaarlijk.

\_\_ Het \_\_ 52) beste is om met zo iemand \_\_ rustig \_\_ 53) te praten en hem een hand \_\_ te \_\_ 54) geven. Hij wordt dan wakker zonder \_\_ al \_\_ 55) te hard te schrikken. Verder moet \_\_ je \_\_ 56) zien te voorkomen dat een slaapwandelaar \_\_ op \_\_ 57) straat gaat. Dat kan door de \_\_ ramen \_\_ 58) en de deur van zijn kamer \_\_ goed \_\_ 59) te sluiten.



## BIJLAGE 10      Editing-toets "Licht"

## LICHT

Als je 's nachts **werk** (1) naar de sterren kijkt, denk je er niet zo **kan** (2) gauw aan dat je bij helder weer **heeft** (3) overdag óók een ster ziet. Die ster is **moe** (4) de zon, waar onze aarde in ongeveer één jaar omheen **paar** (5) draait. De zon is de ster die je (6) het dichtst bij de aarde staat. Ze ziet er daarom ook **fietsen** (7) groter uit dan de overige sterren. Toch staat ze **af** (8) nog 150 miljoen kilometer van ons af.

De zon is je (9) meer dan honderd keer **niet** (10) zo groot als de aarde. Vergelijk je de zon met een gloeilamp **niets** (11) van zo'n tien centimeter, dan zou je (12) de aarde maar een speldeknop zijn op een afstand van **de** (13) ruim tien meter. De zon is een gloeiende massa **wordt** (14) van verschillende soorten hete gassen. De stralen die de zon uitzendt **de** (15), zijn óók verschillend. Lichtstralen en warmtestralen kennen **zich** (16) jullie het best, maar de zon zendt ook radiogolven en röntgenstralen uit **rusten** (17).

Alle stralen leveren energie. Slechts een klein deel van alle energie **geen** (18) komt op aarde terecht. De rest **en** (19) gaat de ruimte in. Zonne-energie brengt licht en warmte **mooie** (20) en laat de planten groeien. Zo houdt ze het leven **vliegen** (21) op aarde op gang. Als we bijvoorbeeld olie, steenkool **overdag** (22) en aardgas verbranden, gebruiken we ook zonne-energie. Deze brandstoffen zijn **gaan** (23) namelijk gevormd uit planten en diertjes, die **bloemen** (24) miljoenen jaren geleden stierven. Als **hij** (25) de zon ons niet bestraalde, zou dat beslist **de** (26) het einde betekenen van alle leven hier. De zon is onze **nachtleven** (27) eerste en voornaamste, maar niet de **arbeid** (28) enige lichtbron.

Houtvuur, een kaars en een lamp geven ook licht **noemen** (29) en zijn dus ook lichtbronnen. Maar zoals je **bewustzijn** (30) intussen al begrepen hebt: dit licht komt langs **hebben** (31) een omweg van de eerste lichtbron, de zon. Je **zeggen** (32) kunt je het leven niet **in** (33) voorstellen zonder daglicht. Mijnwerkers, bemanningen van onderzeeërs, zij die dagen of zelfs **zijn** (34) weken achter elkaar nachtdienst doen, allemaal zijn ze maar wat blij de **of** (35) zon weer te zien.

Van het begin **zit** (36) af aan heeft de mens geprobeerd het zonlicht **wat** (37) zo goed mogelijk na te bootsen. Eerst deed hij dat met **anders** (38) vuur. Een schitterende vondst: behalve warmte geeft **valt** (39) vuur immers ook licht! Bij het branden van een fakkel je (40) of kaars gaat het in hoofdzaak **van** (41) om het licht dat wordt verspreid. De warmte van zo'n je (42) vuurtje is van veel minder betekenis. Toch **hij** (43) bleef men zoeken naar een steeds sterkere lichtkracht. Naast **dan** (44) fakkel en kaars leerde men petroleum- **ook** (45) en gaslicht kennen en - ten slotte - het elektrisch licht.

We zijn nu **een** (46) zo ver dat onze lampen **suffen** (47) een zee van licht geven in het donker. Daardoor kunnen we **van** (48) onze bezigheden dag en nacht voort-

zetten. Dat is een geweldige prestatie **buitenaf** (49), want het betekent dat de mens intussen veel over licht aan **van** (50) de weet is gekomen.

Hij weet **wakker** (51) hoe het licht zich voortbeweegt **een** (52). Dat je het kunt terugkaatsen en breken, kunt bundelen **het** (53) en spreiden. Hij weet ook dat je er **hoe** (54) foto's en films mee kunt maken. En dat uit licht alle **na** (55) kleuren voortkomen.

Met behulp van lenzen (vergrootglazen) kunnen we **wil** (56) zelfs dingen zien die voor het blote oog verborgen zijn.

Op alle **tijd** (57) mogelijke manieren gebruiken we dus de lichtstralen.

## BIJLAGE 11      Stimuli woordassociatie-taak

1 Stad	26 links
2 jong	27 lopen
3 ik	28 naald
4 tafel	29 vlug
5 koud	30 rivier
6 man	31 goed
7 nieuw	32 schaar
8 met	33 zeep
9 op	34 niet
10 meisje	35 jij
11 klein	36 lang
12 lezen	37 oud
13 hij	38 schrijven
14 horen	39 stoel
15 leren	40 haastig
16 dik	41 raak
17 van	42 groot
18 komen	43 liggen
19 zitten	44 voor
20 in	45 moeder
21 fruit	46 praten
22 jongen	47 levend
23 grappig	48 u
24 bed	49 hagel
25 vlam	50 staan



**BIJLAGE 12    Regels voor transcriptie**De opbouw van een transcript

- Elk transcript begint met een 'header' waarin gegevens zijn opgenomen over de informant, de interviewer en het moment van opname.
- Elk transcript is opgebouwd uit 'blokken' (1e cijfer) die weer beurten (2de cijfer) kunnen bevatten. Interrupties binnen beurten vallen in één blok. Bijvoorbeeld:  
 068 tt 01 @als ie zijn andere oog dicht doet dan kan ie niks zien@  
 069 ak 01 ?hoe komt dat?  
 070 tt 01 @dat kwam met pijltjes schieten@\  
       ak 01 ah wat  
       tt 02 @hij was un pijltje aan ut schieten@ @\$en er was zo'n\$ hij stond  
           zo'n stukje van un hek af@ @weet niet waar@ @achter dat hek waren  
           ze een huis aan het bouwen@

Niet-alfabetische karakters

+ en +2+	pauzes
x en xx	onverstaanbare uitingen, elke lettergreep een x
\	beurtwisseling door interruptie van de gesprekspartner
@@	t-units, alleen bij de informant
? ?	vragen
= =	simultane spraak
-	scheidingsteken commentaar in rechterkolom
< >	commentaar
* *	niet-Nederlandstalige uitingen
.	niet-normale scheiding tussen 2 delen van woorden
\$ \$	valse starts
# #	zelfherhalingen
[ ]	grammaticale zelfcorrecties
/1 /	referent-specificaties
/2 /	antonymische of contrasterende substituties
/3 /	nuanceringen binnen een woordveld
/4 /	betekenis-specificaties
/5 /	grammaticaal-semantiche correcties
/6 /	numerieke specificaties
/7 /	het toevoegen van vergeten elementen

### Weergave in geschreven taal

Er wordt een orthografische spelling gehanteerd, behalve in de volgende gevallen:

- intervocalische /j/ en /w/. Bijv.: goeje, ouwe
- substitutie, deletie of toevoeging van foneem-markers met morfeem-waarde. Bijv.: ik speelt, de meester zeg
- non-emfatische vormen. Bijv.: un (een), ut (het), mijn (mun). Er worden geen accenten gebruikt.
- Tussenwerpsels en 'vullers' worden uitgespeld. Bijv.: he, uh, ha.

### T-units

- Uitingen die door nevenschikkende voegwoorden zijn verbonden, worden als afzonderlijke t-units weergegeven. Bijv.:  
@dan heb je un mevrouw@ @en die kan heel goed majorette@
- Uitingen die door onderschikkende voegwoorden zijn verbonden, worden als één t-unit weergegeven. Bijv.:  
@en die moest van majorette af omdat ze te oud werd@
- Bijzinnen die een directe rede bevatten, worden als aparte t-units weergegeven. Bijv.:  
@zegt meneer@ @niet doen@
- Tussenzinnen worden als onderdeel van de t-unit beschouwd. Ze worden in de tekst tussen < > gezet. Bijv.:  
@want op Ambon eten ze < zegt mijn moeder > gewoon met de hand@



## BIJLAGE 13 Resultaten foutenanalyse opstel Charlie Chaplin

T2 M. Surin+Hol. Dialect St-had

	x	sd	x	sd	x	sd	x	sd	F-ratio
<b>Dialectfouten</b>	.06 ( .19)		.01 ( .04)		.16 ( .26)		.07 ( .19)		1.34
<b>Spelling</b>									
werkwoordsvormen	.32 ( .35)		.22 ( .18)		.41 ( .44)		.41 ( .36)		.82
scheiden/ aaneenschrijven	.25 ( .25)		.14 ( .21)		.15 ( .20)		.23 ( .33)		.64
overige spelfouten	2.01 (1.65)		.69 ( .54)		.77 ( .78)		1.34 (1.34)		3.46
<b>Morfologische fouten</b>									
werkwoorden	.32 ( .49)		.05 ( .08)		.17 ( .34)		.22 ( .25)		1.31
bijv. naamwoorden	.08 ( .13)		.02 ( .07)		.01 ( .06)		.03 ( .08)		1.74
voornaamwoorden	.26 ( .29)		-	-	.05 ( .12)		.03 ( .08)		7.70**
meervouden/ verkleinwoorden	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Lexicale fouten</b>	.46 ( .39)		.52 ( .54)		.28 ( .31)		.37 ( .38)		.94
<b>Lidwoorden</b>	.46 ( .45)		.43 ( .40)		.01 ( .06)		.21 ( .25)		7.75**
<b>Syntactische fouten</b>									
verwijzen	.27 ( .34)		.34 ( .40)		.22 ( .32)		.10 ( .12)		1.69
voegwoorden	.03 ( .10)		.13 ( .19)		.13 ( .17)		.04 ( .11)		3.04*
samentrekkingen	.02 ( .08)		-	-	.03 ( .10)		.02 ( .06)		.43
weglatingen	1.01 ( .75)		.73 ( .59)		.36 ( .69)		.30 ( .31)		4.54*
herhalingen	.09 ( .21)		.08 ( .11)		.10 ( .34)		.04 ( .12)		.19
woordvolgorde	.21 ( .31)		.05 ( .17)		.05 ( .11)		.12 ( .23)		1.60
ond. pv.-congr.	.15 ( .32)		.13 ( .23)		.04 ( .10)		.13 ( .21)		.84
werkwoordstijden	.23 ( .28)		.31 ( .37)		.12 ( .32)		.24 ( .28)		.88
nieuwe topics	.39 ( .42)		.39 ( .38)		.65 ( .44)		.48 ( .42)		1.69
ontkenningen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
toevoegingen	.13 ( .38)		.03 ( .09)		-	-	.01 ( .04)		1.61
voorzetsels	.22 ( .32)		.18 ( .18)		.11 ( .14)		.04 ( .14)		2.22

x gemiddelde score

sd standaarddeviatie

\*  $p < .05$ \*\*  $p < .01$

## BIJLAGE 14 Interlineaire toets

Hoe gaat het met jou? Met **mijn** (mij) gaat het goed.

Vandaag ben ik voor **het** 1) eerste keer weer **na** 2) buiten geweest. Vorige week was ik ziek. Ik had keelpijn en moest **dik** 3) hoesten.

**Ons** 4) vader en moeder vonden dat ik in bed **moesten** 5) blijven. Dat was erg vervelend, **voordat** 6) het zo'n **schoon** 7) weer was. Bovendien kreeg ik van de dokter een vies **drankske** 8) waarvan ik drie keer **de** 9) dag een lepel moest innemen. Ik was dan ook blij dat ik vandaag weer naar school **kos** 10) gaan.

Ik wil je nog **vertel** 11) wat er **den** 12) zondag is gebeurd. We wilden op visite gaan bij een oom en tante in Utrecht. We gingen **mee** 13) de auto. Ik mocht voorin **neven** 14) vader zitten. Moeder zat achterin bij mijn **broeren** 15). Ze had een tas bij \_\_\_\_ 16) met een zakje **knoezels** 17) en een paar gekookte **eier** 18) voor onderweg.

Het was **kwaai** 19) weer. Het regende en de autoweg was **daarvoor** 20) erg glad. We waren **bekant** 21) in Utrecht toen we voor een rood stoplicht moesten wachten. Toen het licht op groen **springde** 22) reden we **sebiet** 23) weg. Maar opeens kwam er van de **anderen** 24) kant een auto aanrijden. Vader remde zo hard **kon** 25). De bestuurden van de **anderen** 26) auto deed dat ook, maar het al te laat **was** 27). De auto **slibberde** 28) over het natte wegdek en botste **mee** 29) een knal tegen onze auto. Daar stonden we. Gelukkig was het allemaal niet zo **slim** 30). In de **voorkaant** 31) van onze auto zat een grote deuk, maar wij waren gelukkig niet gewond. De chauffeur van de andere auto was \_\_\_\_ 32) ook goed vanaf gekomen. Zijn auto was wel veel erger **beschadigen** 33). De **leer** 34) die op zijn aanhangwagentje zat, was door de achterrait **vlogen** 35). Met z'n vieren hebben we die auto van de weg geduwd. **Swels** 36) reed **ons** 37) vader onze auto gewoon \_\_\_\_ 38) de kant van de weg. Na een kwartier gewacht \_\_\_\_ 39), kwam de politie. De **agents** 40) vroegen hoe het ongeluk was gebeurd. De **mens** 41) van die andere auto vertelde dat hij dacht dat het stoplicht **was** 42) oranje. Hij had z'n **eigen** 43) vergist, omdat hij **had** 44) haast. Hij was op zijn 45) weg naar het ziekenhuis om zijn **ziek** 46) moeder te bezoeken. Nou, daar was hij **bekant** 47) zelf in terechtgekomen. En wij ook.

**Naardat** 48) de politiemannen alles hadden opgeschreven, zijn we verder Utrecht **opaan** 49) gereden. Gelukkig was dat niet meer **wijd** 50) weg. Mijn oom en tante waren al **onrust** 51). Toen we verteld hadden wat ons overkomen **waren** 52), waren ze blij dat het zo goed was afgelopen. Tante **zetten** 53) vlug koffie en de kinderen **krijgden** 54) limonade. Ondertussen pakte **ons** 55) oom wat snoep uit de **schuif** 56) van de keukenkast. Daarna zijn we buiten **spelen gaan** 57). We vonden in het **schop** 58) nog een oude **kreugel** 59) en een prachtige bakfiets. Daar mochten we mee crossen. 's Avonds zijn we weer gewoon naar **thuis** 60) gereden. Nu is onze auto in de garage **voor** 61) gerepareerd te worden. Gelukkig hoeven we de rekening niet **eigens** 62) te betalen.



## SUMMARY

### LANGUAGE PROFICIENCY AND SCHOOL ACHIEVEMENT

The relationship between Dutch language proficiency and school achievement of indigenous and non-indigenous children at the end of primary school.

In this study the results of an investigation into the relationship between Dutch language proficiency and school achievement of children with different language backgrounds are presented.

About 7% of the present population of the Netherlands is of non-indigenous origin. In general the immigrants have a low social and economic status, which is reflected in high unemployment, bad housing, few civil rights, etc.. Policy-makers, researchers and teachers agree that education should play a fundamental role in enabling members of ethnic minority groups to improve their position in Dutch society. Consequently, there is a growing attention for the education of immigrants and their children. Many researchers have shown that immigrant children are less successful at school than their native Dutch classmates. After primary school nearly 70% of the immigrant children attend 'Lower Vocational Education', training for blue collar jobs, while only 30% attend 'Higher Secondary Education', training for 'white collar jobs'. For Dutch children the percentages are about the reverse.

Chapter 1 contains a review of Dutch research into educational careers of indigenous and non-indigenous pupils in primary school. It is argued that it is not useful to regard the factors which influence the academic achievement of immigrant children as totally different from the factors which are supposed to influence the school-careers of indigenous Dutch children. Despite the fact that many authors claim that the arrival of immigrant children has confronted their teachers with many new educational problems, theories concerning the backgrounds of educational inequality between indigenous and non-indigenous children show many points of similarity with attempts to explain the educational inequality of Dutch children with different social backgrounds. The same holds for the educational remedies which have been proposed to reduce the educational inequality of immigrant children and lower class Dutch children.

Chapter 2 goes further into the relationship between language proficiency and academic achievement. It is often supposed that the relatively low level of academic achievement of immigrant children is caused by their inadequate command of Dutch as a second language. Comparable hypotheses have been formulated with respect to the poor academic achievement of indigenous bilingual children. However, researchers have not succeeded in showing a clear relationship between an

indigenous child's school success and its being bilingual. The school-careers of dialect speaking indigenous children seem to be influenced in the first place by their social background. Research into linguistic factors influencing academic achievement of immigrant children leads to comparable conclusions. The ideas of one of the leading theorists on bilingualism and bilingual education, Jim Cummins, concerning the backgrounds of educational inequality of immigrant children, appear to agree for the greater part with the theories Basil Bernstein proposed regarding the poor school success of lower class children.

In the third chapter of this book a detailed outline of the present study has been given. The following questions are examined:

- 1a What are the differences in academic achievement between indigenous bilingual children and their indigenous monolingual classmates?
- 1b What are the differences in academic achievement between immigrant children and their monolingual and bilingual indigenous classmates?
- 2a What are the differences in standard Dutch language proficiency between indigenous bilingual children and their indigenous monolingual classmates?
- 2b What are the differences in standard Dutch language proficiency between immigrant children and their monolingual and bilingual indigenous classmates?
- 3 What is the relationship between the Dutch language proficiency of the different groups of children and their academic achievement?
- 4 What is the relationship between the language attitudes of the different groups of children and their Dutch language proficiency?

171 children participated in the research project. They are from five primary schools in Tilburg and Breda, two neighbouring towns in the southern part of the Netherlands. The informants are 50 bilingual non-indigenous children, belonging to different ethnic groups, and their 121 indigenous classmates. Of the indigenous children 81 are bilingual, speaking a Dutch dialect and standard Dutch, while 50 children are monolingual speakers of the Dutch standard language. At school standard Dutch is the medium of instruction and communication. Most immigrant children receive one or two hours' instruction a week in the standard language of their home country. All children started their school-career in the Netherlands. Data were gathered during grades 7 and 8 of primary school when the children were between 11 and 14 years old. At the end of grade 8 the pupils left primary school and went to different types of secondary education.

Data on the school success of the informants were gathered by means of questionnaires filled in by teachers, by school reports and by the teachers' recommendations regarding the children's going on to secondary education. Information about the children's Dutch language proficiency is collected by means of four different cloze tests, one editing test, two dialogues between the researcher and individual informants, a pragmatic writing task, a vocabulary test and a word association



task. Data on language attitudes are gathered by means of a matched guise test and a questionnaire.

The results of the study are presented in chapters 4, 5, 6 and 7. Chapter 8 comprises a discussion of the main conclusions to be drawn from this study.

The results regarding school success agree with those of many other projects on this subject. Immigrant children get lower scores on all subjects (with the exception of gymnastics) and are more often advised to go on to lower vocational education. The schoolresults of Turkish and Moroccan pupils are poorer than those of immigrant children belonging to other ethnic groups. Indigenous dialect speaking pupils are less successful than children speaking standard Dutch. When the comparisons are limited to upper class children there seem to be no differences between indigenous and non-indigenous pupils. On the other hand immigrant children from lower class families get lower scores than indigenous lower class children. The last finding could have something to do with the imperfect way in which social backgrounds are operationalized. Children of illiterate parents without any schooling are placed in the same category as children whose parents finished primary school and some years of vocational education.

On the language tests immigrant children obtain lower scores than their indigenous classmates. Significant differences between the test scores of bilingual and monolingual indigenous pupils are not found.

Besides the negative results on the integrative language tests, there are some findings indicating a high level of Dutch language proficiency of the immigrant children. The results of an error analysis of the children's performance on a pragmatic writing task do not show any errors that are unique for the writings of immigrant children, although comparatively speaking they seem to have a lot of trouble with the correct use of definite articles (*de* and *het*) and the adverb *er*. Dialect speaking children show more dialect interference than immigrant children and speakers of the Dutch standard language.

The investigation of monitoring phenomena in oral standard language production shows that immigrant children make more content and grammatical self-corrections than their indigenous classmates. Both types of self-correction are looked upon as indicating growing linguistic awareness. In this respect, however, the most important finding comes from the investigation of the children's language attitudes. Immigrant children have an attitude pattern towards Dutch and Dutch language varieties that is similar to the pattern of the indigenous groups. Non-indigenous children distinguish between the overt and covert prestige of different varieties of Dutch. They recognize the attractiveness and social distance dimensions as the more covert evaluative dimensions of the dialect versions in the Dutch speech community. They show an awareness of the high prestige of the standard language too.

From the results regarding the Dutch language proficiency of the informants, it was concluded that it is not necessary to develop special language courses for

immigrant children at the end of primary school. The variation between the language proficiency scores of the informants, however, would seem to argue for an improvement in language education in general. Both indigenous and non-indigenous children could benefit from better language courses. The results of this study show once again that more attention to vocabulary acquisition is of the greatest importance.

With respect to the relationship between Dutch language proficiency and academic achievement, this study yields some interesting results. The underlying hypothesis of the project was that there exists a strong relationship between the language proficiency of children and their school success. To function adequately at school, children need to be fluent in the language in which they are taught. Bernstein, Cummins and many other researchers have argued that it is reasonable to distinguish a dimension of cognitive/academic language proficiency from a dimension of basic interpersonal skills. According to Cummins integrative tests such as cloze- and editing tests can be regarded as good measures of cognitive/academic language proficiency since they require context-reduced and cognitive-demanding skills.

In this study strong correlations are found between the scores obtained by indigenous and non-indigenous children on the integrative language tests and the teachers' opinions about the Dutch language proficiency of the children. In this respect the results of this study confirm Cummins' ideas about the validity of integrative language tests.

For the indigenous children there is a strong correlation between the scores on the language tests and the childrens' achievement in arithmetic. Both Dutch language proficiency and marks for arithmetic correlate significantly with the advice teachers give with respect to the type of secondary education to be chosen. Teachers' advice with respect to the type of secondary education to be selected by the immigrant children turns out to be primarily dependent upon their achievement in arithmetic. Even when their Dutch language proficiency is relatively bad, non-indigenous children who obtain high marks for arithmetic are advised to go on to MAVO, a type of low-level secondary education, in between lower vocational education and the highest types of secondary education (HAVO and VWO). Indigenous speakers of the Dutch standard language, but especially dialect speakers, need higher scores for Dutch language proficiency to be given such MAVO-advice. To be advised to go on to HAVO or VWO, indigenous and non-indigenous children have to obtain equally high marks for language proficiency and arithmetic.

An interesting finding is that there is no correlation between the second language proficiency of immigrant children and their achievement in arithmetic. In many cases immigrant children who are not proficient enough to obtain high scores on language tests, turn out to be capable of attending courses in arithmetic successfully. These findings shed new light on the BICS-CALP discussion. From the lack of correlation between test scores of the immigrant children and their marks for arithmetic it is concluded that cognitive/academic second language skills, as mea-



sured by means of cloze and editing tests, differ from the skills necessary to function adequately in non-language lessons. In this respect this study again illustrates the urgent need for more fundamental research into the construct of language proficiency. As long as linguists fail to conceptualize the construct of language proficiency adequately, and language proficiency goes on to be defined as 'those abilities that are measured by language tests', debates concerning the optimal forms of education for bilinguals and the relationship between language proficiency and academic achievement will not be very fruitful.

With respect to the relationship between the socio-economic background of the children and their school success it is found that for dialect speaking indigenous children both Dutch language proficiency and marks for arithmetic correlate significantly with social class. For immigrant children only Dutch language proficiency correlates significantly with social class, while for standard speaking indigenous children social class only correlates with marks for arithmetic. It is suggested that these findings are connected with the so-called 'Pygmalion-hypothesis' which takes the expectations that teachers have of their pupils to determine the performance of children at school in a large degree. The lack of significant correlations between immigrant children's performance in arithmetic and their social background can possibly be explained by the fact that teachers in the first grades of primary school are aware of the fact that they are not in the position to predict immigrant children's proficiency at arithmetic for the simple reason that they do not speak the children's first language. In contrast teachers are able to form a well-reasoned opinion of the Dutch language proficiency of the children. The lack of significant correlations between Dutch language proficiency and the social class of monolingual indigenous children could possibly be explained by the fact that these children do not depend on school for their acquisition of the Dutch standard language.

Researchers, teachers and policy-makers would do well to pay more attention to possible positive instead of negative effects of bilingualism. In order to prevent Pygmalion-effects from influencing immigrant children's school-careers negatively, it seems important to pay more attention to those factors that are supposed to influence school-careers of both indigenous and non-indigenous children. As long as immigrant children are considered to be 'the most deprived children amongst those who are deprived', attempts to improve their educational opportunities seem doomed to failure. The results of this study have shown that bilingualism does not need to have negative effects on children's school-careers; indeed, it can have positive effects on the development of children's metalinguistic skills.

Bibliotheek K. U. Brabant



17 000 011 16382 2

SWETS & ZEITLINGER

PUBLISHING SERVICE